



**ELCIMAR APARECIDA DOS REIS GARCIA**

**PRÁTICAS DE LEITURA: UMA ANÁLISE DOS  
RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DE FLUÊNCIA E  
COMPREENSÃO LEITORA DE ALUNOS DO 2º ANO DO  
ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS**

**LAVRAS - MG  
2026**

**ELCIMAR APARECIDA DOS REIS GARCIA**

**PRÁTICAS DE LEITURA: UMA ANÁLISE DOS RESULTADOS DA  
AVALIAÇÃO DE FLUÊNCIA E COMPREENSÃO LEITORA DE ALUNOS DO 2º ANO  
DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, para a obtenção do título de Mestre.

**Professora. Dra. Mauricéia Silva de Paula Vieira  
Orientadora**

**LAVRAS-MG  
2026**

**Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração  
de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA, com  
dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Garcia, Elcimar Aparecida dos Reis.

Práticas de leitura: uma análise dos resultados da avaliação de fluência e  
compreensão leitora de alunos do 2º ano do ensino fundamental anos iniciais /  
Elcimar Aparecida dos Reis Garcia. - 2026.

104 p. : il.

Orientadora: Mauricéia Silva de Paula Vieira

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2026.  
Bibliografia.

1. Fluência leitora. 2. Leitura. 3. Compreensão leitora. 4. Letramento e  
alfabetização. 5. Práticas de leitura. I. Vieira, Mauricéia Silva de Paula . II.  
Universidade Federal de Lavras. III. Título.

**ELCIMAR APARECIDA DOS REIS GARCIA**

**PRÁTICAS DE LEITURA: UMA ANÁLISE DOS RESULTADOS DA  
AVALIAÇÃO DE FLUÊNCIA E COMPREENSÃO LEITORA DE ALUNOS DO 2º ANO  
DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS**

**READING PRACTICES: AN ANALYSIS OF THE RESULTS OF THE READING  
FLUENCY AND COMPREHENSION ASSESSMENT OF 2ND GRADE ELEMENTARY  
SCHOOL STUDENTS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 04 de dezembro de 2025

Prof. Dra. Helena Ferreira - UFLA

Prof. Dra. Ana Paula Pedersoli Pereira - UEMG

**Professora Dra. Mauricéia Silva de Paula Vieira  
Orientadora**

**LAVRAS-MG  
2026**

*Dedico este trabalho  
primeiramente a Deus, por ser essencial  
em minha vida, ser meu guia, meu  
horizonte, autor do meu destino, meu  
socorro presente na hora da angústia.*

*Dedico ao meu filho Marlon, à  
minha mãe Terezinha, aos meus irmãos, à  
minha nora Flávia e aos meus netos Ravi  
e Clara.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me fortalecido a ponto de superar as dificuldades, permitindo-me alcançar esta etapa tão importante da minha vida.

Agradeço ao meu filho Marlon e à minha nora Flávia, que me apoiaram em todas as circunstâncias, nos momentos bons ou ruins, ajudando-me de maneira especial a buscar mais conhecimentos.

Agradeço de forma especial e grandiosa à minha mãe Terezinha, a quem oro a Deus pela sua vida e agradeço a ela a minha existência.

Aos meus irmãos Edgar, Evaldo, Edson, Marcelo, Flávia, Valéria e Viviane pelo apoio e incentivo.

Agradeço aos meus colegas de curso, com quem convivi intensamente esses dois anos, mas que certamente proporcionaram subsídios para meu crescimento profissional.

Agradeço à Professora Dra. Mauricéia, orientadora do meu trabalho, pela confiança depositada em minha proposta de projeto, mantendo-me sempre motivada durante todo o processo.

Agradeço especialmente à minha filha do coração Nayara Lemos Oliveira por ter me ajudado a prosseguir quando eu já pensava em desistir.

Agradeço também à Universidade Federal de Lavras – UFLA e a todo o seu corpo docente, pelo programa de pós-graduação PPGE, através do qual tive a oportunidade de concretizar mais um sonho.

Agradeço ao projeto Trilhas de Futuro Educadores, da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, pela oportunidade de aprimorar minhas habilidades acadêmicas por meio do curso de Pós-graduação Stricto Sensu em Mestrado.

“A leitura, antes de mais nada, é estímulo, é exemplo.”(Ruth Rocha)

## RESUMO

A leitura é uma prática de linguagem complexa que envolve tanto fatores cognitivos quanto socioculturais. Essa prática requer que o sujeito trabalhe ativamente para construir sentido (s), a partir de um conjunto de conhecimentos construídos. Para ler com proficiência, é necessário, ainda, desenvolver habilidades como velocidade, expressividade e reconhecimento automático. Dessa forma, saber ler fluentemente e compreender textos é a base para o cidadão participar das práticas sociais de leitura e escrita que permeiam o seu dia a dia. Observando-se os resultados das avaliações externas (CNCA, 2024, SIMAVE, 2024) de alfabetização e fluência leitora dos últimos anos percebe-se que grande porcentagem dos alunos não consegue atingir o nível de fluência leitora esperado para o 2º ano do Ensino Fundamental. A fluência pode ser compreendida, portanto, como um indicador do desenvolvimento da proficiência leitora. Nessa direção, essa pesquisa discute sobre os resultados das avaliações de leitura e fluência, considerando-se os resultados do último teste de avaliação de fluência leitora (CNCA/ 2024) dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal de Minas Gerais e busca compreender o papel do desenvolvimento da fluência na formação de um leitor proficiente. O quadro teórico discute sobre fluência e estratégias de leitura e sua importância para o processo de aquisição da leitura fluente e compreensão leitora pautado nas pesquisas de Soares (2020), Silva (2005), Meggiato, Puliezi (2017), Kasinsky (2012), Ribeiro (2015), Kleiman (2022) e Solé (1998). Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, exploratória e de análise documental. Os resultados apontaram que a grande maioria dos alunos não conseguiu adquirir a fluência leitora, classificados como pré-leitores - que não leem- e leitores iniciantes que apresentam uma leitura lenta, silabada, na maioria das vezes ignorando a pontuação, a precisão e a expressividade. Como produto educacional, foi elaborado um curso de 40 horas, contendo 16 horas de atividades síncronas e 24 horas de atividades assíncronas, para professores e especialistas em educação, com a temática leitura: fluência e compreensão leitora nas salas de alfabetização. Espera-se que essa pesquisa possa contribuir para reflexões sobre o tema e trazer subsídios aos professores e demais profissionais que se dedicam a estudar sobre fluência e compreensão leitora.

Palavras-chave: formação de professores; letramento; leitura; fluência; compreensão leitora.

## **ABSTRACT**

Reading is a complex language practice that involves both cognitive and sociocultural factors. This practice requires the individual to actively work to construct meaning(s) from a body of acquired knowledge. To read proficiently, it is also necessary to develop skills such as speed, expressiveness, and automatic recognition. Therefore, knowing how to read fluently and understand texts is the basis for citizens to participate in the social practices of reading and writing that permeate their daily lives. Observing the results of external assessments (CNCA, 2024, SIMAVE, 2024) of literacy and reading fluency in recent years, it is noticeable that a large percentage of students fail to reach the expected level of reading fluency for the 2nd year of elementary school. Fluency can therefore be understood as an indicator of the development of reading proficiency. In this direction, this research discusses the results of reading and fluency assessments, considering the results of the latest reading fluency assessment test (CNCA/2024) of 2nd-grade students from a Municipal School in Minas Gerais, and seeks to understand the role of fluency development in the formation of a proficient reader. The theoretical framework discusses fluency and reading strategies and their importance for the process of acquiring fluent reading and reading comprehension, based on the research of Soares (2020), Silva (2005), Meggiato, Puliezi (2017), Kasinsky (2012), Ribeiro (2015), Kleiman (2022), and Solé (1998). It is a qualitative, exploratory, and document analysis research. The results indicated that the vast majority of students failed to acquire reading fluency, being classified as pre-readers – who do not read – and beginning readers who exhibit slow, syllabic reading, often ignoring punctuation, precision, and expressiveness. As an educational product, a 40-hour course was developed, containing 16 hours of synchronous activities and 24 hours of asynchronous activities, for teachers and education specialists, on the theme of reading: fluency and reading comprehension in literacy classrooms. It is hoped that this research can contribute to reflections on the topic and provide support to teachers and other professionals dedicated to studying reading fluency and comprehension.

**Keywords:** teacher training; literacy; reading; fluency; reading comprehension.

## INDICADORES DE IMPACTO

A pesquisa sobre práticas de leitura: uma análise dos resultados da avaliação de fluência dos alunos do 2ºano do Ensino Fundamental apresenta impactos significativos nas esferas educacional, social e cultural. Alinhada às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) e aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU), a pesquisa contribui para buscar o conhecimento, o desenvolvimento da comunicação e a argumentação, para a redução das desigualdades, ao trabalho docente e ao crescimento econômico. Os resultados, analisados sob as perspectivas qualitativas, demonstram impactos concretos e em potencial entre os professores no sentido de que as atividades proporcionadas pelo produto educacional trazem grande avanço no processo de aquisição de estratégias didáticas para o ensino da leitura e fluência. A análise dos resultados das avaliações revelou que há habilidades de leitura e fluência que precisam ser sistematizadas para que os alunos atinjam o perfil de leitor fluente. Como produto educacional, foi desenvolvido um curso de extensão - 40 horas, voltado a professores alfabetizadores e especialistas em educação, com o objetivo de capacitá-los a refletir sobre as suas práticas pedagógicas e a apropriarem-se de metodologias ativas e estratégias diversificadas no ensino de leitura. O curso promoverá a reflexão sobre conceitos teóricos: as diversas abordagens da leitura, a avaliação e o uso de recursos tecnológicos, incentivando práticas que valorizam a pluralidade cultural. Os impactos diretos serão observados em profissionais que participarem do curso, o que lhes proporcionará o embasamento profissional. O curso favorece a interação com textos multimodais e multissemióticos, conectando-os a contextos culturais e sociais relevantes, e alinhados ao ODS 4 (Educação de Qualidade) à prática pedagógica. Esse trabalho fortalece o ODS 10 (Redução das Desigualdades) e 16 (Paz, Justiça e Instituições Eficazes) ao propor metodologias inclusivas e acessíveis para estudantes de escolas públicas. A pesquisa contribui para o fortalecimento de práticas pedagógicas que promovem a equidade e a valorização da diversidade. Concluindo, esta pesquisa ratifica o papel fundamental da leitura compreensiva na formação de cidadãos críticos e preparados para os desafios hodiernos. Dessa forma, ao propor práticas pedagógicas inovadoras e culturalmente responsivas, a pesquisa fortalece as instituições educacionais como espaços inclusivos, proporcionando-lhes o protagonismo em consonância com os princípios da BNCC e dos ODS.

## **IMPACT INDICATORS**

The research on reading practices: an analysis of the results of the fluency assessment of 2nd grade elementary school students has significant impacts on the educational, social, and cultural spheres. Aligned with the guidelines of the National Common Curricular Base (Brazil, 2017) and the United Nations (UN) Sustainable Development Goals (SDGs), the research contributes to the pursuit of knowledge, the development of communication and reasoning, the reduction of inequalities, teaching practice, and economic growth. The results, analyzed from a qualitative perspective, demonstrate both concrete and potential impacts among teachers, indicating that the activities provided by the educational product bring significant progress in the process of acquiring teaching strategies for reading and fluency instruction. The analysis of evaluation results revealed that there are reading and fluency skills that need to be systematized in order for students to achieve the profile of a fluent reader. As an educational product, an extension course of 40 hours was developed, aimed at literacy teachers and education specialists, with the objective of training them to reflect on their teaching practices and to adopt active methodologies and diverse strategies in reading instruction. The course will promote reflection on theoretical concepts: the various approaches to reading, the evaluation and use of technological resources, encouraging practices that value cultural diversity. The direct impacts will be observed in professionals who participate in the course, providing them with professional grounding. The course encourages interaction with multimodal and multisemiotic texts, connecting them to relevant cultural and social contexts, and aligning them with SDG 4 (Quality Education) in pedagogical practice. This work strengthens SDG 10 (Reduced Inequalities) and 16 (Peace, Justice, and Strong Institutions) by proposing inclusive and accessible methodologies for students in public schools. The research contributes to the strengthening of pedagogical practices that promote equity and the appreciation of diversity. In conclusion, this research reaffirms the fundamental role of reading comprehension in shaping critical citizens who are prepared for today's challenges. In this way, by proposing innovative and culturally responsive pedagogical practices, the research strengthens educational institutions as inclusive spaces, providing them with leadership in accordance with the principles of the BNCC and the SDGs.

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 - Percentual de acertos da prova de Leitura- 2º ano do Ensino Fundamental.....	73
Gráfico 2- Resultado das provas de Fluência/perfis de leitores.....	83

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Componentes da leitura, compreensão e interpretação.....	45
Figura 2- Caderno do aplicador usado na formação inicial.....	51
Figura 3 - Caderno do aplicador, material usado na formação.....	51
Figura 4- Ficha de acompanhamento de palavras conhecidas.....	52
Figura 5 - Ficha de acompanhamento de palavras desconhecidas.....	52
Figura 6 - Lista de palavras conhecidas do caderno do aluno.....	53
Figura 7- Lista de palavras desconhecidas do caderno do aluno.....	53
Figura 8 - Texto do caderno do Aplicador/material da formação.....	54
Figura 9- Texto a ser lido pelo aluno.....	55
Figura 10 - Questões de compreensão a serem feitas aos alunos.....	55
Figura 11 - Instruções de como registrar a leitura oral/caderno do aplicador.....	56
Figura 12 – Texto referente à questão 04 do caderno do aluno.....	66
Figura 13 – Questão 04 do caderno do aluno.....	66
Figura 14- Texto e questão 10 do caderno de leitura do aluno.....	67
Figura 15- Texto e questão 05 do caderno de leitura do aluno.....	68
Figura 16 - Texto referente à questão 22.....	68
Figura 17 – Questão 22 do caderno de leitura do aluno.....	69
Figura 18 – Texto e questão 19 do caderno de leitura do aluno.....	69
Figura 19 - Questão 20 do caderno de leitura do aluno.....	70
Figura 20– Texto e questão 08 do caderno de leitura do aluno.....	71
Figura 21 – Texto e questão 17 do caderno de leitura do aluno.....	71
Figura 22 – Questão 11 do caderno de leitura do aluno.....	72
Figura 23 - Lista de palavras conhecidas/caderno do aluno.....	78
Figura 24 - Lista de palavras desconhecidas/caderno do aluno.....	79
Figura 25 – Texto numerado a ser usado pelo aplicador.....	80
Figura 26 – Número de palavras lidas em cada perfil de leitor.....	81
Figura 27 – Análise da leitura do texto de acordo com os perfis.....	81
Figura 28- Número de estudantes por perfil de leitor.....	82

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1– Matriz de Referência-Fluência em Leitura .....	57
Tabela 2 - Matriz de referência – Avaliação de Leitura.....	58
Tabela 3- Número e porcentagem de participantes.....	60
Tabela 4- Habilidades analisadas – CNCA Língua Portuguesa/Leitura.....	64
Tabela 5- Resultado 2º ano – CNCA Língua Portuguesa/Leitura.....	73
Tabela 6 -Número de participantes (reapresentada).....	76
Tabela 7- Níveis de proficiência leitora.....	76

## LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCV	Consoante Consoante Vogal
CEALE	Centro de Alfabetização de Leitura e Escrita
CEUCLAR	Centro Universitário Claretiano
CNCA	Compromisso Nacional Criança Alfabetizada
CREI	Centro de Referência em Educação Especial Inclusiva
CV	Consoante Vogal
CVC	Consoante Vogal Consoante
EAD	Ensino a distância
CVV	Consoante Vogal Vogal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NRP	National Reading Panel
OSP	Organização Social e Política Brasileira
ONU	Organização das Nações Unidas
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
PAIC	Programa de Alfabetização na Idade Certa.
PE	Produto Educacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PROALFA	Programa de Avaliação da Alfabetização
UFLA	Universidade Federal de Lavras
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIFEG	Centro Universitário da Fundação Educacional Guaxupé
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
VC	Vogal Consoante
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>24</b>
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>30</b>
2.1 Leitura: diversas abordagens.....	30
2.2 A formação do leitor fluente.....	40
2.3 Da fluência à compreensão leitora.....	45
<b>3. METODOLOGIA.....</b>	<b>49</b>
3.1 Descrição da pesquisa.....	49
3.2 O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada e a Avaliação em Leitura.....	50
3.2.1 O CNCA.....	50
3.2.2 Do material Avaliações Leitura e Fluência - ciclo II, CNCA.....	52
3.2.3 As matrizes de Referência das Avaliações – ciclo II, CNCA.....	58
3.2.4 As avaliações.....	61
3.2.5 O contexto de aplicação das avaliações.....	62
3.3 – Categorias de análise.....	65
<b>4 ANÁLISE DOS RESULTADOS.....</b>	<b>67</b>
4.1 A Avaliação de leitura e compreensão: aplicação e análise das questões.....	67
4.2 Resultado da avaliação de compreensão leitora.....	74
4.3 Análise dos itens da avaliação de fluência.....	80
4.4 Resultado da avaliação de fluência leitora.....	82
4.5 Refletindo sobre os resultados da fluência em leitura.....	86
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>89</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	
<b>ANEXOS</b>	
ANEXO A - Autorização do Secretário Municipal para pesquisa em dados públicos	
<b>APÊNDICES</b>	
APÊNDICE A - Produto Educacional	

## PREÂMBULO

Década de 1970: período marcante para o Brasil, que experimentava o auge da Ditadura Militar - caracterizada por censura e repressão - em contraste com a euforia pela conquista do tricampeonato na Copa do Mundo. Economicamente, o país vivia o chamado “milagre econômico”, impulsionado por grandes obras. No entanto, a crise do petróleo de 1973 já sinalizava o início do declínio desse crescimento. Culturalmente, o Brasil se mostrava entusiasmado com as novelas, que atraíam grandes audiências, impulsionadas pela popularização da televisão. Nesse contexto, surgiam também movimentos sociais que buscavam aumentar a conscientização sobre o papel da mulher, dos negros e dos indígenas na sociedade. A moda da época era fortemente influenciada pelo movimento hippie.

Nasci em meio a essa turbulência de acontecimentos, mais precisamente no dia vinte e seis de março de 1970, em uma pequena cidade do sudoeste de Minas Gerais, chamada São Sebastião do Paraíso, carinhosamente conhecida como “Cidade dos Ipês”. Segunda filha de Dona Terezinha Cássia dos Reis e do Senhor Salvador Domiciano dos Reis, depois vieram o terceiro e o quarto filho. Meus pais tinham pouco estudo. Minha mãe cursou até o 4º ano do Ensino Fundamental e meu pai até o 1º ano do Ensino Fundamental, pois não conseguiu prosseguir devido à hiperatividade, que na época não recebia esse nome. Ele passou a fazer parte dos “alunos que não se adequaram ao sistema”.

Assim, em meio à muita pobreza, sim, éramos muitos pobres, não tínhamos casa própria para morar, vivíamos morando em sítios onde o meu pai era o caseiro, com isso vivíamos nos mudando, pois, meu pai sempre acabava se desentendendo com os seus patrões, fui crescendo e conhecendo o mundo sob à ótica da experiência natural, adormecia em cima do “rabo do fogão à lenha” ouvindo o crepitar das brasas e acordava com o frescor do orvalho nas gramas e plantações que logo se logo sumia banhado pelos raios do sol que nascia atrás das montanhas mineiras me dando “bom dia”.

Mesmo em meio a tantas dificuldades, tive uma infância feliz, brincava de subir nas árvores para apanhar frutos, brincava de pular corda, pular nos rios próximos à nossa casa, brincava com os cachorros e porcos do sítio, montávamos nosso cenário de brincar, produzindo animais com chuchus e casinhas com sobras de madeira, bonecas com espigas de milho, carrinhos de rolimã... nossos anjinhos da guarda tiveram muito trabalho nos guardando. E assim, o tempo foi passando, calmo e sereno em meio às lutas dos adultos eu e

meus irmãos íamos levando nossa vidinha de criança permeados do imaginário que toda criança vive.

Meus pais não valorizavam a escola e, portanto, quando eu completei a idade de ir para a pré-escola, não fui matriculada. Falavam que não era obrigatório e que não havia como eu ir todos os dias para escola, que ficava a uns 20 km de nossa casa. Os tempos eram difíceis, não havia transporte público e carro era artigo de luxo. Ou seja, a educação não era entendida como um direito universal.

Assim, fui matriculada no 1º ano do ensino fundamental na Escola Estadual Comendadora Ana Cândida de Figueiredo, no ano de 1977. Eu e meu irmão mais velho caminhávamos por quase 20 km por dia, indo e voltando da escola. Chegávamos em casa exaustos, almoçávamos e íamos brincar, éramos muito felizes... Eu gostava muito da escola, era estudiosa, adorava esportes e competições, tinha memória muito boa e com isso não repeti de ano nenhuma vez. Digo isso, porque naquela época, a peça central do processo de aprendizagem não era o aluno como hoje, mas o professor, era ele quem detinha o poder e o conhecimento e o método de ensino era o mesmo para que os alunos pudessem decorar e reproduzir os conteúdos.

E assim, finalizei os anos iniciais do ensino fundamental em 1980, com 10 anos de idade. No ano seguinte eu não quis estudar, coloquei na cabeça que o “ginásio” como eram chamados os anos finais do ensino fundamental era difícil e, meus pais não fizeram nenhuma pressão para que eu estudasse, não foram à escola para me matricular, simplesmente consentiram. Com isso, fiquei dois anos sem estudar e já trabalhava como doméstica em uma família muito conhecida de minha cidade. Como eu amava ler, vivia lendo os romances “Sabrina, Bianca e Júlia” que comprávamos na banca de jornal ou recebíamos de doações, lembro-me que eu tinha um baú antigo cheio dessas obras e gibis, que eu cuidava como o meu tesouro. E assim ia levando a vida como uma verdadeira devoradora de livros.

Com o passar do tempo, a ânsia por conhecimento falou mais alto...venci o medo e procurei uma escola dos anos finais do Ensino Fundamental para me matricular. Minha mãe apenas passou para assinar, mas fui eu que dei o primeiro passo, fui eu que me conscientizei de que era hora de voltar para a escola. Lembro-me que tínhamos que pagar uma pequena taxa como contribuição, embora a escola fosse pública. Não tínhamos livros didáticos nem ajuda para materiais escolares, sempre comprávamos os livros usados, encapávamos e cuidávamos como verdadeiros tesouros. Bolsa escola? Nem em sonhos! Fazíamos milagres com nossos

cadernos e livros que, muitas vezes, eram colocados em saquinhos de arroz para carregar, pois não tínhamos como comprar mochilas e bolsas.

E foi nos anos finais do ensino fundamental que eu brilhei, tornei-me uma das melhores alunas da escola, assídua, dedicada, estudiosa e compromissada. Vou narrar um fato que aconteceu comigo só para ilustrar o quão intensa era a minha relação com a escola, certa vez eu me atrasei no meu trabalho, cheguei atrasada e o portão já estava fechado, era 13:15, mais ou menos, pensei rápido e achava inadmissível perder as aulas. Dessa forma, dei a volta para os fundos da escola e subi em uma goiabeira, pulei em cima do muro e joguei-me ao chão, corri para o banheiro, onde fiquei quietinha escondida até bater o sinal para a segunda aula, então entrei na sala e assisti ao restante das aulas normalmente. Ironicamente, enquanto muitos pulavam o muro para matar aula, eu pulava para assistir às aulas, eu amava tudo aquilo! Assim, continuava devoradora de livros, porém com mais maturidade para estudar e resolver os problemas que apareciam no decorrer do processo de ensino. Sim, o processo era de ensino, o professor ainda era o centro de tudo. Lembro-me das aulas de Moral e Cívica e OSPB, com seus ufanismos políticos, pregava-se um orgulho excessivo à pátria, enquanto o país vivia um processo de redemocratização e o movimento das Diretas Já. Na década de 80, aconteceu o fim do regime militar e o início da Nova República. Um marco muito importante dessa década foi a elaboração e promulgação da Constituição Federal de 1988, marco para a inclusão de direitos sociais e o fortalecimento da cidadania no Brasil. Terminei os anos finais brilhantemente, como uma das melhores alunas da escola, sucesso, também, nas pistas de atletismo onde ganhei três medalhas.

Em 1987, comecei a cursar o Ensino Médio Normal (Magistério do 2º grau), já com os meus 17 anos, porém como o curso era no período noturno, tempo em que havia cinco aulas por dia e um dia havia a extensão para um sexto horário, parei de estudar, não tinha saúde física nem mental para prosseguir... não estava bem de saúde na época, estava fazendo tratamento neurológico, precisa de dormir para ficar bem. Sendo assim, entre estudar e trabalhar, optei pela última devido à condição financeira da minha.

Dessa forma, o tempo foi passando e eu trabalhando em empresas e fábricas, mas sempre passando na biblioteca municipal para pegar livros emprestados para ler.

Ah, vocês podem estar se perguntando de onde vem essa paixão pela leitura, se em minha casa o ensino não era valorizado, a escrita e leitura não era vivenciada. Veio do meu pai, que embora fosse semianalfabeto, era um exímio contador de histórias, com entonação e

prosódia que o gênero oral exige. Sentávamos em roda e ele ia nos contando as histórias com tanta vivacidade que éramos transportados para dentro das narrativas que ele contava, aquele momento era mágico e foi assim que me apaixonei pela literatura e por estudar.

Continuei a minha saga de leitora que amava os livros, mas ainda de mal com a escola, isso perdurou por 9 anos. Depois desse tempo, eu me encontrava em um outro cenário da minha vida, casada e com um filho de 6 anos e senti novamente aquela vontade de voltar à escola, era um sentimento perturbador, não me dava sossego, tive que voltar... Lembro-me que cheguei às 4h da madrugada na escola para garantir uma vaga no Magistério, nível Médio, curso que eu havia começado e desistido. Dessa forma, fiz a matrícula no período matutino e dediquei-me exclusivamente ao curso, lia muitos livros nas aulas de literatura, aprofundava os temas que aprendia da grade curricular do curso e, em 1998, com a LDB 9394/96 já em vigor, eu me formei professora das séries iniciais- Magistério, foi a última turma de magistério a ser formada.

No ano de 1999, no auge do construtivismo, comecei a trabalhar como ajudante de sala de aula em uma escola piagetiana particular da minha cidade. Aprendi muito sobre as etapas de desenvolvimento e sempre fui uma professora que via o aluno como centro do processo, usava aulas dialógicas para contextualizar os assuntos a serem tratados na aula, usava muitos jogos como forma de desenvolver o raciocínio, abusava das leituras, saraus, apresentações de danças e teatros. O trabalho com a linguagem sempre foi a minha paixão.

Depois de 4 anos, prestei um concurso nível médio da prefeitura de minha cidade e fui aprovada. Nesse tempo eu já estava em outra escola particular cuja filosofia pedagógica era um pouco mais tradicional, assumi o meu cargo público e continuei nessa escola particular - o famoso dobrar turno que perdura até os dias atuais. Ah, já estava me esquecendo de um fato, havia começado a cursar Letras, pela UNIFEG, em 2002, foi bem puxado pois eu trabalhava em dois turnos, tinha um filho de 12 anos e era dona de casa, estudava dentro do ônibus na ida e na volta dormia, para repor a energia para o dia seguinte. Fiz somente o primeiro ano e não retornei no ano seguinte e nem nos próximos, cheguei a ter exaustão devido à rotina e esse sonho ficou pelo caminho.

Em 2005, comecei a cursar Pedagogia, um dos primeiros cursos EAD da CEUCLAR e concluí em março de 2008. Em seguida, fiz uma pós-graduação em Educação Infantil e Alfabetização, nessa mesma instituição. Nesse ínterim, passei em outro concurso público municipal nível superior como professora. Agora, sim, eu fechava o meu ciclo de trabalho na

escola particular e passei a dedicar-me totalmente aos alunos da rede pública de ensino.

O Mestrado sempre foi meu sonho, mas devido ao tempo e ao ônus que o mesmo me traria era sempre “um sonho que se sonha só. E um sonho que se sonha só é sempre só um sonho”, como dizia Raul Seixas (1989): “Um sonho sozinho é um sonho. Um sonho sonhado junto é realidade.” Eu continuava dedicando-me aos cursos de aperfeiçoamento oferecidos pela Secretaria Municipal da minha cidade, sempre pesquisando temas e lendo bastante, hábito que a maioria dos meus alunos desenvolveu...a leitura era o cerne das minhas aulas, havia vida nas minhas leituras e a contação de histórias eram práticas diárias...eles amavam, falavam “conta de novo, tia?”

No ano de 2013, passei em outro concurso público, agora para trabalhar na rede estadual de ensino, tomei posse como especialista em educação na Escola Estadual Professora Inês Miranda Almeida, onde trabalhava como supervisora educacional nos anos finais do ensino fundamental. Depois, mudei minha lotação para Escola Estadual Clóvis Salgado, onde era supervisora pedagógica do ensino fundamental e Sala de Recursos Multifuncionais onde estou trabalhando até hoje, como coordenadora do CREI- Centro de Referência em Educação Especial Inclusiva. Foram realidades bem diferentes devido às especificidades que cada segmento demanda, mas em todos eles a leitura e a questão da falta de fluência e compreensão leitora pelos alunos me incomodava. Como especialista em educação, sempre lia sobre a aquisição da leitura e focava em analisar os resultados das avaliações externas e a baixa proficiência leitora. Como admitir que os alunos terminem a educação básica com uma leitura influente e sem compreensão?

É nesse cenário de dúvidas e pesquisas autônomas que surge a oportunidade de cursar o Mestrado Profissional em Educação, projeto oferecido pela SEE/MG, Trilhas do Futuro Educadores, com afastamento parcial de 25% da minha carga horária semanal e tendo todas as despesas pagas pelo governo de Minas. Agora sim, “um sonho que se sonha junto é realidade”. Não perdi tempo, estudei e dediquei-me e aqui estou, escrevendo o memorial para a minha dissertação.

A leitura sempre fez parte da minha vida, no início pautada na tradição oral, depois através do texto escrito, primeiro como aprendiz e depois como professora e Especialista em Educação. Hoje, como pesquisadora, procuro compreender os processos cognitivos e interacionistas que permeiam o processo de ler de forma a contribuir para a formação dessa nova geração de leitores que a escola recebe.

## 1 INTRODUÇÃO

A leitura é uma prática de linguagem complexa que envolve fatores tanto cognitivos quanto socioculturais. Essa habilidade transcende a mera decodificação de palavras e frases, exigindo uma interação dinâmica entre o leitor e o texto. O leitor deve, portanto, empenhar-se ativamente para construir sentidos, utilizando um conjunto de conhecimentos previamente adquiridos. Isso abrange não apenas o entendimento do sistema de escrita alfabética e do vocabulário, mas também uma compreensão do contexto cultural, histórico e emocional em que o texto foi produzido. Além disso, a leitura é moldada por experiências pessoais e sociais, que influenciam a interpretação e a compreensão de textos.

Nesse ínterim, cabe a seguinte pergunta: o que é ler? Uma pergunta que poderia ser respondida de diversas formas, para os mais leigos ler poderia ser a capacidade de decodificar os escritos em sons, para muitos professores e pedagogos poderia ser a construção de sentidos de sentidos ao que se decodifica, o que varia de acordo com a concepção que se têm de ensino e aprendizagem. Em uma perspectiva tradicional, o ensino da leitura é descrito em três pressupostos básicos, que apresentam a ideia do que é ler e do que é ensinar: a leitura é a tradução dos signos gráficos e em oral, portanto, o processo de leitura é centrado no texto, o aprendizado ocorre de forma passiva pelo aluno e o professor está no centro do processo, cabendo ao aluno reproduzir o que lhe é ensinado.

De acordo com Colomer (2002), essa visão tradicional sobre a aprendizagem apresenta o aluno como ser passivo que tem o seu primeiro contato com a língua escrita na escola, desprezando, assim, todas as experiências que a criança vivenciou até chegar ali. A escola, então, protagonista nesse processo decide como acontecerá a aquisição desse saber por parte dos alunos, processo que consiste, basicamente, em estabelecer correspondência entre os fonemas da língua e os signos gráficos, desde as unidades simples às complexas. Esse tipo de ensino desvaloriza todo o conhecimento que os alunos têm da língua escrita: os momentos de leitura em família, as atividades com jogos e as atividades de leitura de mundo pelo qual todas as crianças pertencentes a uma sociedade grafofônica estão inseridos.

Outra visão da leitura é destacada por Britto (2006), em que a leitura é entendida como um processo ativo na construção do conhecimento. Para o autor, ler vai além da simples decodificação de símbolos; trata-se de um ato intelectual que envolve interpretação, análise crítica e reflexão. Ele destaca a leitura como uma ferramenta poderosa para o empoderamento pessoal e a transformação social.

Soares (1995), explora a leitura sob uma perspectiva que vai além da mera

compreensão textual, é um instrumento de resistência e participação ativa na sociedade. Ela argumenta que, ao ler, o indivíduo não apenas absorve informações, mas também desenvolve a capacidade de questionar narrativas, desafiar normas e promover discursos alternativos que podem influenciar as relações sociais e políticas. Ao associar a leitura a um ato político, Soares sugere que o leitor se torna um agente de mudança, capaz de influenciar e transformar o ambiente social ao seu redor. Essa compreensão da leitura como um ato político ressalta a importância da educação crítica e do acesso democrático ao conhecimento, elementos essenciais para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Assim como Magda Soares discute a leitura como um ato político, Britto reforça a ideia de que a leitura deve ser um meio para questionar e criticar as estruturas existentes, promovendo mudanças significativas na sociedade. Dessa forma, a leitura deve ser acessível a todos, servindo como um instrumento de ascensão social, libertação e apropriação de novas estratégias para interpretar o mundo ao seu redor.

De acordo com Silva (2005), a leitura constitui uma prática social e histórica que se modifica ao longo do tempo. Na contemporaneidade, os leitores mantêm contato com variados suportes e gêneros textuais, e a leitura de textos virtuais, apresentados nas telas dos computadores, suscitam novas reflexões e desafios para o ensino.

Compreender a leitura como um processo de interação implica reconhecer que o leitor, por meio de seu repertório prévio de experiências — conceituais, linguísticas, afetivas, atitudinais, entre outras — estabelece um diálogo com o texto verbal, o qual articula ideias segundo uma organização específica. “Ler é sempre uma prática social de interação com signos, permitindo a produção de sentido(s) através da compreensão-interpretação desses signos. (Silva, p.16)”. Ao longo dessa interação, o sujeito reconstrói tais referenciais a partir da dinamização de seu repertório. Nessa perspectiva, o texto age sobre o leitor e, simultaneamente, o leitor age sobre o texto.

Entender a leitura como produção de sentidos refere-se à capacidade de um texto evocar múltiplas interpretações entre os leitores. Ademais, ainda que o texto imponha determinados limites ao processo interpretativo, ao entrar em circulação social, torna-se impossível prever plenamente os sentidos que serão atribuídos a ele.

O Censo Demográfico de 2022 mostrou uma redução de 0,5% na taxa de analfabetismo entre 2019 e 2022, apresentando uma taxa de 7,0 % em comparação com os 9,6% em 2010. No final do 2º ano do Ensino Fundamental, fase em que os alunos terminam o ciclo da alfabetização de acordo com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, cerca de

50% conseguem atingir o nível recomendável de desempenho em leitura. Em 2024, os dados do MEC mostraram que 59,2% das crianças avaliadas pelo PROALFA estavam alfabetizadas no final do 2º ano do Ensino Fundamental, apresentando um crescimento de 3,2%, em relação ao ano de 2023, que era 56%.

Quando se analisam dados sobre a qualidade da alfabetização brasileira, os resultados dos alunos nas avaliações de leitura e fluência em leitura ainda não são motivo de comemoração, tendo em vista que as crianças continuam no final do segundo ano do Ensino Fundamental sem aprenderem a ler textos curtos com compreensão. De acordo com o INEP, a partir dos resultados do SAEB dos anos de 2019 e 2021, houve queda no desempenho dos alunos em alfabetização, mostrando que apenas 54,8% dos alunos avaliados conseguiram ler e interpretar com proficiência esperada para o ano escolar.

Os resultados das avaliações externas CNCA de 2024 mostram que maior parte dos alunos que estão cursando o 2º ano do Ensino Fundamental não tem construído as habilidades necessárias para ser um leitor fluente, ou seja, um leitor que consiga ler e compreender o que está lendo, fazendo conexões do texto lido com outros conhecimentos que já possui e posicionando-se criticamente frente a ele, argumentando sobre suas ideias e formulando novas interpretações.

Percebe-se algumas mudanças no que diz respeito ao tempo que os alunos tinham para se alfabetizar. Até a homologação da BNCC (2017), as diretrizes curriculares, como PCN (1998) e os cadernos de alfabetização CEALE (2004) orientavam que os estudantes deveriam estar alfabetizados até o final do 3º ano do Ensino Fundamental.

Em um contexto pós BNCC, os alunos devem finalizar o ciclo até o final do 2º ano do Ensino Fundamental. Dessa forma, ao final do segundo ano de escolaridade, os alunos deverão ler com autonomia e boa fluência um texto de até 200 palavras, desde que sejam textos apropriados para o ano em questão: geralmente são narrativas, o que ajuda na compreensão.

À luz dos PCN (1998) e ratificado pela BNCC (2017), a linguagem é concebida em uma perspectiva enunciativa-discursiva, entendida como “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (Brasil, 1998, citado por Brasil, 2018, p. 67). Aprender a ler e a escrever oferece aos estudantes uma experiência inovadora e surpreendente, ampliando suas oportunidades de adquirir conhecimentos em diversos componentes curriculares. Essa inserção na cultura

letrada permite que os alunos participem de forma mais autônoma e protagonista na vida social. Ademais, esse processo é essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de expressão. No 2º ano, os alunos começam a explorar textos mais complexos e a aprimorar suas habilidades interpretativas, o que lhes possibilita uma compreensão mais profunda do mundo ao seu redor. A alfabetização transcende o âmbito educacional, constituindo-se uma porta de entrada para a cidadania ativa, em que os estudantes se tornam aptos a questionar, dialogar e propor soluções para os desafios que enfrentam em sua comunidade e além dela.

A partir de 2020, sob a influência da Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2019), que dava ênfase na fluência leitora, dessa forma todas estratégias pedagógicas se voltavam para a decodificação e treinamento de leitura, houve uma ampliação quantitativa em relação à produção de teses e dissertações sobre o tema e, atualmente, sob a ótica do CNCA (2023), a fluência é exigida dos alunos com o intuito de promover a construção dos processos de compreensão leitora, e não apenas para a leitura rápida e desprovida de significados. A compreensão profunda do texto possibilita aos alunos não só captar o sentido literal, mas também inferir significados implícitos e estabelecer conexões com conhecimentos prévios. Assim, o foco na fluência como ferramenta para a compreensão mais ampla estimula o desenvolvimento de habilidades críticas e analíticas, essenciais para o aprendizado contínuo.

A fluência em leitura é um componente fundamental para a compreensão eficaz de textos, pois abrange não apenas a habilidade de decodificar palavras rapidamente, mas também a capacidade de interpretar seu significado de maneira precisa e automática. Diversos estudos (Puliezi, 2015; Rasinski, 2012; Meggiato *et al*, 2021) sugerem que a fluência é um forte preditor do sucesso acadêmico em etapas posteriores da vida escolar, isso porque um leitor fluente não precisa concentrar todos os esforços na decodificação, o que o possibilita a construir sentidos a partir do que acabou de ler.

Ribeiro (2020) afirma que, na alfabetização, a fluência está relacionada ao reconhecimento rápido das palavras e da automatização de estruturas textuais, pois quanto maior for a familiaridade de uma criança com determinado gênero textual, e quanto mais cedo ela puder deixar de se preocupar com a decodificação, para pensar no sentido do que lê, maior sua possibilidade de desenvolver a compreensão.

Considerando a relevância da fluência em leitura, esta pesquisa parte do seguinte problema: o que mostram os resultados da avaliação de leitura e fluência - CNCA-ciclo II- aplicada em 2024, em alunos que estavam cursando o 2º ano do Ensino Fundamental, em uma escola municipal do sudoeste de Minas Gerais? Em quais aspectos é necessária uma

intervenção pedagógica? O que pode ser extraído desses resultados para elaborar o curso de aperfeiçoamento em leitura e fluência leitora?

A partir destas perguntas, o objetivo geral que orienta essa pesquisa é analisar os resultados da avaliação de leitura (sistêmica) e fluência leitora (amostral) -CNCA 2024, ciclo II - aplicada nas turmas do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal, com vistas a compreender os perfis de leitores nos quais os alunos se encontram. São objetivos específicos: (i) analisar as questões da prova sistêmica, a partir das habilidades avaliadas; (ii) analisar as questões da prova de fluência em leitura; (iii) analisar o perfil de leitores, a partir dos resultados obtidos; (iv) produzir um curso de capacitação para professores sobre o tema leitura e compreensão leitora. Ao fazer isso, espera-se contribuir para a formação de leitores mais competentes e confiantes, capazes de enfrentar os desafios da leitura em diversos contextos e fases da vida. Espera-se, ainda, contribuir para a formação continuada de professores proporcionando-lhes reflexões sobre o ensino da leitura, levando em consideração dois aspectos: leitura enquanto atividade cognitiva e social.

Metodologicamente, esta pesquisa se insere em uma abordagem qualitativa. Trata-se de uma pesquisa básica, primária, quanto à abordagem será qualitativa e em relação aos seus objetivos será descritiva, baseada em pesquisa bibliográfica e a análise dos resultados dos últimos testes (CNCA- Leitura e Fluência leitora) aplicados nos alunos matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, em um município situado no sudoeste mineiro.

A avaliação foi aplicada para 122 alunos do 2ºano do Ensino Fundamental dessa escola pública municipal, em Minas Gerais. A escola, que atende exclusivamente o Ensino Fundamental e segue o Currículo Referência de Minas Gerais, está localizada em um contexto urbano e recebe estudantes de diferentes perfis socioeconômicos. Sua infraestrutura inclui 12 salas de aula equipadas, biblioteca com um acervo diversificado, laboratório de informática e espaços de convivência para os alunos.

Este trabalho está organizado em três seções, além desta introdução e das considerações finais. A primeira seção trata sobre o conceito de leitura como atividade cognitiva e social e sobre o processo de formação de um leitor fluente. Sabe-se que a leitura faz parte do processo de alfabetização, é uma atividade muito importante para a aquisição de outros conteúdos, dessa forma será abordado o conceito do que é ler, fluência em leitura e sua relação com a compreensão leitora. A segunda seção aborda o percurso metodológico, a descrição da pesquisa, análise documental, o objeto de pesquisa, as provas e os resultados, as categorias de análise. A terceira seção apresenta a análise de resultados.

Assim, a pesquisa apresentada torna-se uma contribuição significativa para quem busca analisar os resultados das avaliações de leitura e fluência das avaliações sistêmicas do CNCA ou PROALFA como forma de elaborar planos de ação pedagógica baseados em estratégias significativas com vistas a potencializar as ações bem-sucedidas e corrigir as falhas.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 Leitura: diversas abordagens

A concepção do que é ler, em uma perspectiva tradicional, é vista apenas como um processo de decodificação, ou seja, é transformar em sons o que é codificado, bastando ao aprendiz apenas a apropriação de cada grafema e os sons que ele representa. Contudo, seria empobrecer a concepção do que é ler se a reduzíssemos ao processo de decodificar, ler relaciona-se a construir sentido(s). Assim, quando alunos leem um texto, porém não compreendem o que leram, a leitura não foi realizada; o que existiu foi o processo de decodificação, pois o leitor não entendeu o texto e o contexto e nem soube se posicionar sobre o tema lido. Segundo os autores Rangel e Rojo (2010) no processo de leitura, o leitor:

não age apenas decodificando, isto é, juntando letras, sílabas, palavras, frases, porque ler é muito mais do que apenas decodificar. Ler é atribuir sentido. E, ao compreender o texto como um todo coerente, o leitor pode ser capaz de refletir sobre ele, de criticá-lo, de saber como usá-lo em sua vida. (Rangel & Rojo, 2010, p.86).

Dessa forma, ao ler um texto, é preciso que o leitor construa um significado, englobando um conjunto de conhecimentos que são muito importantes para a compreensão do texto e do mundo. Rangel e Rojo (2010) afirmam que não se lê apenas por ler, é preciso que a leitura seja uma referência para transmitir informações, aumentar o vocabulário, buscar uma resposta para uma pesquisa e saber usar a linguagem adequada a qualquer situação.

A aprendizagem da leitura não seria semelhante ao processo de aquisição da fala? Não bastaria conviver com os falantes de uma certa língua, no caso da língua portuguesa, a alfabética para aprender a ler? Cagliari (2009) traz em sua obra “Alfabetização e Linguística” conceitos sobre o aprendizado da língua falada, em que o ser humano desde que não tenha nenhuma disfunção ou distúrbio no aparelho fonológico, a interação com os falantes fluentes é o suficiente para que a criança aprenda a falar. Inforsato e Coelho ratificam a mesma ideia em um artigo escrito para o curso de pedagogia (UNESP) “A criança aprende a falar porque convive com outras pessoas que falam e porque tem uma faculdade da linguagem, também chamada de pensamento ou de mente humana”. (Inforsato e Coelho, 2017, p.170)

Dessa forma, o aprendizado da leitura não acontece simplesmente porque a criança participa de interações com leitores experientes e faz parte uma comunidade letrada. O aprendizado da leitura é um processo complexo, que envolve mediadores que ensinam aos estudantes os significados e o modo de uso desse sistema de representação da fala que é a escrita alfabética. Ensinam, ainda, os modos de ler e os comportamentos nos diferentes

espaços de leitura. Ou seja, enquanto a fala é um processo biológico que se aprende naturalmente, desde que estimulados, com a interação e convivência com falantes, a escrita e a leitura são frutos da invenção social e culturalmente transmitida para os usuários daquela língua. Dessa forma, a aprendizagem da leitura e da escrita requer um ensino sistemático e intencional.

De acordo com Cunha e Capellini (2010), a capacidade de leitura de palavras envolve vários processos, como a informação visual, a fonológica e a ortografia da palavra. É necessário que ela compreenda que as letras representam segmentos sonoros menores, adquirindo assim a compreensão do princípio alfabético da escrita. Segundo as autoras, em uma língua cujo princípio é alfabético, apropriar-se dessa relação grafofônica é uma noção fundamental no processo de aquisição da leitura.

Ainda de acordo com Cunha e Capellini (2010), a consciência fonológica é muito importante nesse processo, principalmente, a consciência silábica e fonêmica, capacidades importantes para que o aprendiz seja capaz de identificar e manipular os sons da palavra. A consciência fonológica pode ser definida como habilidade de refletir e manipular os segmentos da fala, a identificação e comparação das partes sonoras e a capacidade de operar com as rimas, aliterações, sílabas e fonemas - contar, segmentar, unir, adicionar, suprimir, substituir e transpor. (Cunha; Capellini, 2010). Essas habilidades fonológicas são adquiridas por meio do desenvolvimento e amadurecimento biológico permeados por constantes interações com o meio. Quando o aprendiz participa de atividades que estimulam o desenvolvimento da consciência fonológica e faz tentativas de escrever palavras, familiares ou não, ele realiza uma reflexão sobre os sons dessas palavras e, assim, vai sistematizando essas habilidades fonológicas.

Com o início do processo de decodificação, a criança apresenta, aos poucos, essas habilidades fonológicas cada vez mais desenvolvidas, sendo que a consciência fonêmica é consolidada com a leitura. Dessa forma, quando a criança não consegue ler ou é um leitor iniciante sugere-se que ela não tem construído a consciência fonêmica. As autoras citam que a consciência silábica é construída ainda na pré-escola, enquanto que a consciência fonêmica é construída no período da aquisição da leitura, havendo uma reciprocidade entre essas ações: quanto mais elevado o nível de consciência fonêmica do estudante melhor será a sua leitura.

Dessa forma os estágios iniciais da consciência fonológica colaboram como o desenvolvimento dos processos iniciais da leitura, e estes, por sua vez, colaboram com o desenvolvimento de estágios de consciência fonológica mais complexos. Dessa forma, alguns segmentos parecem desenvolver-se com a linguagem oral e a consciência fonêmica parece

exigir experiências mais elaboradas como a construção da relação grafema e fonema. Essa aquisição exige experiências elaboradas de manipulação das sílabas e o desenvolvimento de análise e síntese de fonemas. O contato com a linguagem escrita possibilita o desenvolvimento dessas habilidades fonológicas que colaboram para o desenvolvimento nos níveis mais avançados de leitura e escrita.

Entretanto, ler é ir além do processo de olhar os grafemas e transformá-los em fonemas, é interpretar o que se decodificou, é fazer uso das estratégias de leitura para que o texto seja interpretado, pois nas práticas sociais de leitura e escrita é preciso que o cidadão participe de forma autônoma. Assim, a leitura não pode se limitar apenas ao processo de decodificação, o que seria transformar o sistema de escrita alfabética (SEA) em um código, no qual o aprendizado seria mecânico. Como é um sistema notacional da escrita, a sua aprendizagem deve ir além da decodificação de símbolos gráficos, ela deve configurar-se como práticas da interpretação que o leitor faz ao decodificar, melhorando o seu desempenho no aprendizado da linguagem oral e escrita.

Segundo Silva (2005), a leitura é uma atividade complexa que transcende a mera decodificação de palavras. Para o autor, ler é um processo interativo, no qual o leitor traz suas próprias experiências, conhecimentos e emoções, contribuindo para a construção do significado do texto. O autor ressalta a importância do contexto cultural e social em que a leitura acontece, influenciando a interpretação e a compreensão do conteúdo. Além disso, a leitura é vista como uma ponte para o desenvolvimento do pensamento crítico, permitindo ao leitor questionar, refletir e expandir suas perspectivas sobre o mundo. Silva (2005) enfatiza que, ao compreender a leitura como um ato dinâmico e multifacetado, pode-se promover práticas educacionais mais inclusivas, capazes de despertar o interesse e a paixão pela leitura em indivíduos de todas as idades. Para o autor, ler é como abrir uma janela para novos mundos, expandindo horizontes e estimulando a mente.

Silva (2005) também considera a leitura um ato de interação e construção de sentidos que envolve muitos conhecimentos por parte do leitor. A leitura não é uma atividade passiva, mas sim um processo ativo no qual o leitor se posiciona, confronta e interage com o texto e o contexto no qual ele está inserido. Assim quanto mais conhecimentos linguísticos, semânticos, pragmáticos, textuais e intertextuais, enciclopédicos, culturais, textuais e intertextuais o leitor acumular, melhor será a sua interação com o autor e o texto. Ao ler, o indivíduo troca ideias com o autor, debatendo, concordando ou discordando de suas perspectivas. Esse diálogo com o texto escrito torna-se uma conversa enriquecedora na qual o

leitor pode pausar, refletir, retomar a qualquer momento e ampliar o conhecimento de mundo que possui.

Outro aspecto relevante é que ele vê a leitura como um caminho para a autonomia intelectual. A sensação de segurança ao opinar e argumentar sobre diversos temas é uma das recompensas que a leitura pode proporcionar. Por isso, a BNCC traz, nas dez competências gerais, a importância da leitura no desenvolvimento da argumentação. Quanto mais se lê, mais ferramentas se adquire para expressar-se e compreender o mundo ao redor.

Para Garcez (2000), a leitura social é um processo que envolve não só o entendimento do texto, mas também a interação com o mundo ao redor. De acordo com a autora, quando se lê, está também interpretando contextos sociais, culturais e históricos. Isso ajuda a desenvolver a criticidade, que é a capacidade de questionar, analisar e refletir criticamente sobre o que lê. O ato de ler configura-se como uma experiência individual e interpessoal profunda, um exercício dialógico, onde, entre leitor e texto acontece um processo discursivo de decifração, interpretação, reflexão e reavaliação de conceitos a cada leitura. É nesse espaço de interação que o leitor constrói significados, trazendo suas experiências e conhecimentos prévios para dialogar com o texto. Cada leitura é uma oportunidade para o leitor questionar ideais pré-concebidos e expandir suas perspectivas, promovendo um crescimento intelectual e emocional.

Além disso, a leitura crítica, como sugere Garcez (2000), não só enriquece o indivíduo, mas também fortalece a sociedade como um todo, ao formar cidadãos mais conscientes e engajados. Ao estimular o pensamento crítico, a leitura se torna uma ferramenta poderosa para a transformação social, permitindo que as pessoas compreendam melhor o mundo ao seu redor e contribuam de maneira mais efetiva para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Dessa forma, a autora afirma que “nenhuma atividade humana permite até hoje a espécie de diálogo atemporal que a leitura proporciona”. (Garcez, 2000, p.4).

Conforme os estudos de Solé (1998), o ato de ler favorece, ainda, o desenvolvimento da imaginação, da criatividade e, também, a apreensão dos conhecimentos acadêmicos. Através da leitura, o aluno vai se aperfeiçoando cada vez mais no seu processo de leitura e melhorando o seu desempenho escolar, tendo em vista que, todas as atividades escolares requerem que os alunos desenvolvam a leitura e a escrita. Pode-se afirmar que ler e escrever são as bases para o aprendizado do aluno na escola.

A leitura constitui-se como uma das mais complexas atividades cognitivas realizadas pelo ser humano. Segundo Kleiman (2016), compreender o ato de ler exige reconhecer que o processo se dá em múltiplos níveis: linguístico, semântico, pragmático e sociocultural. Desse

modo, a leitura não se limita a uma habilidade técnica, mas representa um processo de construção de sentidos ancorado em estratégias cognitivas e interacionais. Para tanto, serão abordadas três dimensões fundamentais: a leitura como interação entre leitor, texto e contexto; os mecanismos cognitivos mobilizados no ato de ler e a importância da leitura enquanto prática discursiva situada.

Para Kleiman (2022), a leitura deve ser compreendida como um processo interativo, no qual se articulam três polos: o leitor, o texto e o contexto. O leitor, longe de ser um receptor passivo, participa ativamente da construção de significados, lançando mão de seus conhecimentos prévios, de expectativas discursivas e de inferências que guiam sua interpretação. O texto, por sua vez, não contém o sentido de maneira estática, mas oferece pistas linguísticas que permitem ao leitor ativar esquemas cognitivos de compreensão. O contexto, finalmente, constitui o horizonte de referência que orienta tanto a produção quanto a interpretação textual.

Nesse sentido, a leitura deixa de ser vista como um simples ato de decodificação e passa a ser concebida como uma atividade cognitiva complexa, em que se articulam o conhecimento linguístico, o conhecimento de mundo e o conhecimento textual. Kleiman (2016), reconhece que compreender um texto demanda a ativação de múltiplas operações mentais, dentre elas, destacam-se:

a) Processamento bottom-up e top-down: segundo Kleiman (2016), a leitura envolve tanto a análise de elementos linguísticos (letras, palavras, frases) quanto a ativação de conhecimentos prévios e esquemas interpretativos. O modelo interativo concilia esses dois processos: o bottom-up, que parte do texto para o leitor, e o top-down, que parte do leitor para o texto. É na articulação de ambos que se dá a compreensão. Dessa forma o sentido do texto é construído na relação dialógica entre o que está escrito e os saberes ativados pelo leitor.

b) Inferência e construção de sentido: grande parte da leitura consiste em inferir informações não explicitadas no texto. Para Kleiman (2016, p. 32), “o leitor não encontra o sentido pronto no texto, mas o constrói a partir das pistas textuais e de seus próprios conhecimentos”. Essa atividade inferencial exige do leitor a ativação da memória de longo prazo e de esquemas interpretativos.

c) Metacognição: outro aspecto fundamental destacado por Kleiman é o papel da metacognição, isto é, a capacidade do leitor de monitorar sua própria compreensão. Como afirma a autora, ler é também refletir e avaliar o próprio ato de ler. O leitor proficiente é

capaz de perceber quando não compreendeu e mobilizar estratégias corretivas, voltando ao texto, se for preciso, para compreendê-lo.

d) Memória de trabalho: a leitura mobiliza intensamente a memória de trabalho, responsável por manter informações temporárias enquanto novas são integradas. Esse processo de integração é essencial para a construção da coerência textual, permitindo que o leitor conecte frases e parágrafos em uma unidade significativa.

Embora a leitura seja um processo cognitivo, Kleiman (2016) ressalta que ela não pode ser dissociada de seu caráter social e discursivo. Os sentidos de um texto são sempre produzidos em função de um contexto de uso, de práticas culturais e de relações de poder que permeiam a linguagem. Assim, ler é também participar de uma prática social que mobiliza valores, ideologias e modos de interpretar o mundo.

Ao propor atividades em “Oficina de Leitura - teoria e prática”, Kleiman (2022) enfatiza que formar leitores implica trabalhar não apenas o processamento cognitivo, mas também a inserção desses sujeitos em comunidades discursivas. Desse modo, a dimensão cognitiva articula-se de maneira inseparável à dimensão social da leitura.

De acordo com Solé (1998, p.22) “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer (obter uma informação pertinente para) os objetivos que guiam sua leitura”. O leitor eficiente lê para atingir a vários objetivos: buscar uma informação em um jornal, portanto ele pode fazer uma seleção, ignorando alguns assuntos lendo somente o que procura. Pode ler para aprender a usar um aparelho novo, e, para esse fim deverá seguir algumas instruções. Pode ler para estudar, para isso precisará pesquisar o assunto em outras fontes, fazer buscas no dicionário, fazer fichamentos, etc. Enfim, a leitura pode assumir diversas facetas para que os leitores atinjam os seus objetivos.

Dessa maneira, a leitura, enquanto um processo de interação entre o leitor e o texto, apresenta diversas consequências. Em primeiro lugar, ela requer um leitor ativo, que não apenas decodifica, mas também interage com o conteúdo. A leitura sempre é motivada por um objetivo, e as finalidades que levam o leitor a se engajar nessa atividade são muitas: desde imaginar e buscar lazer, até informar-se, instruir-se ou confirmar ou refutar conhecimentos prévios.

Um ponto importante a ser destacado é que a interpretação dos textos pelos leitores depende, em grande parte, dos objetivos que cada um possui. Assim, de um mesmo texto, podem ser extraídas diversas interpretações, uma vez que os leitores têm objetivos distintos.

Portanto, essa diversidade de objetivos deve ser considerada ao ensinar os alunos a ler e interpretar textos.

Ainda conforme Solé (1998, p. 22) “a leitura é entendida como um processo interativo entre o texto e o leitor, no qual o sentido é construído pelo leitor a partir do texto”. Isso não implica que o texto em si não possua significado, ao contrário, o que um texto representa para o leitor não se resume a uma simples tradução da intenção do autor. Trata-se de uma construção que envolve o conteúdo do texto, os conhecimentos prévios do leitor e seus objetivos.

Os textos apresentam características distintas e oferecem diversas possibilidades para a transmissão de informações escritas. Segundo Solé (1998), os textos se diferem não apenas em seu conteúdo, mas também em sua estrutura, o que requer que o leitor se aproprie dessas estruturas. A construção de significados nos textos torna-se mais adequada, uma vez que o leitor eficiente sabe onde procurar as informações necessárias. Ele compreende que, em um conto, não encontrará uma receita, enquanto em um jornal encontrará notícias e informações. Com exceção de dados específicos, como o número de uma conta bancária ou um telefone, a leitura sempre envolve um texto escrito. Assim, a concepção de leitura sob a perspectiva interativa entende a leitura como um processo de compreensão da linguagem escrita.

Outra autora que discute o tema leitura é Girotto (2010) para quem a leitura é sinônimo de construção de sentido(s). A autora discorre sobre o ensino e aprendizagem da leitura literária como processo de apropriação de um movimento dialético, tendo um resultado sempre provisório, o que pressupõem processos que estão sempre em movimento, os leitores sempre estarão construindo novos sentidos para as leituras, quanto mais elevado o contato do leitor com algum gênero, mais vivências ele tiver, melhor será a compreensão daquela leitura, melhor será o seu diálogo com o texto. A leitura permeia os processos de aprendizagem ao mesmo tempo em que é objeto de estudo, o que implica aprender a ler para aprender outras aprendizagens, dessa forma é necessário saber fazer uso das estratégias de leitura, a fim aprender a ler com compreensão.

Girotto (2010) faz uso do conceito da metacognição para discutir sobre as estratégias de leitura, pois a metacognição é o conhecimento sobre o processo de pensar, que leva à compreensão do texto, sendo duas maneiras de se entender o que se lê: a primeira ocorre no início do processo de alfabetização, quando o aluno faz uso da decodificação, lendo palavra por palavra e frase por frase até o fim. Porém, o que se percebe é que embora muitos alunos tenham habilidades para realizar essa leitura não conseguem compreender o que acabaram de decodificar. A segunda maneira de se entender o que lê é conquistada ao longo do tempo pelo

leitor, é quando ele faz uso dos seus conhecimentos prévios e suas vivências para entender o que leu. Dessa forma, pode-se perceber que bons leitores têm ciência de que fizeram uso do modelo estrutural e linguístico do texto, dos conhecimentos sobre o tema lido, o desfecho dos contos, as vivências de mundo para construir sentido(s), para inferir informações e dialogar com o texto.

Para atingir esse nível de leitor, o aluno deve ter consolidado o processo de alfabetização, ou seja, precisa ter se apropriado do sistema de escrita alfabética (SEA) e estar em construção da ortografia. Segundo Soares (2020), a alfabetização é entendida como o processo de aquisição do SEA, que envolve as competências e habilidades de leitura e escrita. Assim, quando se discute leitura nos anos iniciais do ensino fundamental, é preciso entender que a discussão ocorre no contexto da alfabetização, em um processo multifacetado.

A autora argumenta que para atender a essa alfabetização multifacetada, é necessário empregar diversas metodologias, considerando fundamentalmente três aspectos: como ensinar, o que ensinar e para quem ensinar. Ela enfatiza que a fala é uma habilidade inata, assimilada em um contexto de estímulos proporcionados por falantes da mesma língua, enquanto a escrita é cultural e deve ser desenvolvida. Isso significa que a criança não aprende a ler e a escrever sozinha, mas necessita de um ensino sistemático. Portanto, é uma tarefa que requer práticas pedagógicas alinhadas ao contexto de vida dos alunos, utilizando uma variedade de estratégias didático-pedagógicas. Nessa perspectiva, a alfabetização pode ser entendida como um processo de aquisição e domínio do SEA, reconhecendo que as competências e habilidades de leitura e escrita exigem uma constante significação para atender às demandas socioculturais e tecnológicas de cada espaço-tempo, aliada às práticas de letramento.

Soares (2003) define o letramento como a capacidade de utilizar a tecnologia da escrita em práticas sociais de leitura e escrita. Segundo esse conceito, não basta aprender uma técnica sem saber como aplicá-la. "Letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno" (Soares, 2003, p.16). O aluno alfabetizado deve ser capaz de ler e escrever para atender às demandas de seu contexto social. Por outro lado, o letrado, além de dominar o sistema ortográfico e alfabético, utiliza a leitura e escrita de forma social em diversos contextos e com diferentes finalidades, a junção desses dois conceitos é o que a autora denomina alfaletrar.

Esse processo abrange a aquisição da linguagem escrita em um contexto em que esta é necessária, cumprindo sua função social. Portanto, alfabetizar implica no desenvolvimento

simultâneo da aquisição da língua escrita e da compreensão de significados. Em outras palavras, trata-se de um processo que visa letrar os alunos, estimulando-os a pensar e a utilizar a leitura e a escrita em situações reais.

Nesse contexto, a aquisição efetiva do processo da leitura e escrita na alfabetização é uma etapa primordial para o desenvolvimento da leitura e, posteriormente, da fluência e compreensão leitora. É neste processo que se integram os conceitos de alfabetização e letramento. A criança deve ser exposta a um ambiente de convívio com a língua escrita em situações reais, envolvendo livros, jornais, revistas e outros materiais. Simultaneamente, o ensino deve abranger a leitura dessa diversidade, com o professor trabalhando os conhecimentos linguísticos, considerando a função da leitura e escrita, o público-alvo do texto, o gênero e sua estrutura, bem como os contextos nos quais esses textos circulam, entre outras situações. O professor pode optar por ler contos de fadas para entreter os alunos ou textos informativos e injuntivos para promover o conhecimento, ressaltando a importância da leitura e escrita nos contextos em que os alunos vivem.

Contudo, os alunos precisam aprender a ler com autonomia, decodificar e interpretar textos por conta própria. Para que isso ocorra, é imprescindível que o processo de ensino-aprendizagem seja sistemático, planejado e intencional. Nesse sentido, destaca-se a relevância do planejamento estratégico do professor, que deve contemplar as múltiplas facetas da alfabetização de forma integrada, respeitando suas especificidades e promovendo uma formação ampla e significativa para os estudantes.

Para que o aluno desenvolva a competência em leitura diversos fatores estão envolvidos: a decodificação, relacionada ao conhecimento das relações grafofonêmicas; a fluência, entendida como a capacidade de ler com precisão, automaticidade e prosódia adequada; a compreensão, relacionada à construção de sentido para o texto. Há, ainda, fatores ligados ao texto – gênero, vocabulário, assunto, linguagem utilizada; e outros ligados ao próprio leitor – maturidade, atenção, motivação, entre outros. É a junção de todos esses fatores, simultaneamente, que faz com que o leitor seja competente.

Segundo Ribeiro (2020), as práticas de letramento são conceitos centrais nas práticas educacionais contemporâneas. A autora aborda essas noções a partir de uma perspectiva que considera tanto os suportes tradicionais da escrita (impressos) quanto os digitais, com suas implicações para a educação e para o sujeito leitor.

Para Ribeiro (2020), a leitura não se restringe ao decodificar textos, mas envolve práticas sociais, culturais e tecnológicas, é atribuição de sentidos ao texto, independente do seu suporte. A autora argumenta que que jovens utilizam suportes múltiplos para leitura

(inclusive multiplataforma) e que a leitura acontece em contextos diversos, rompendo um discurso polarizador entre o livro ‘impresso’ e a ‘tela’. Isso implica que o processo de ler se dá em ambientes variados e exige mobilização de diferentes competências. A escola, então, precisa reconhecer que o leitor moderno transita entre múltiplos dispositivos e gêneros textuais, mais que reconhecer: a escola precisa se adequar e propor situações em que os estudantes possam desenvolver competências leitoras frente a esse novo suporte textual digital.

Ribeiro amplia a discussão sobre o tema letramento e trata sobre a leitura em ambientes digitais: o letramento digital refere-se às práticas de leitura e produção de textos em suportes digitais (computadores, dispositivos móveis) e à necessidade de novas competências para navegar, interpretar e produzir multimodalmente. Dessa forma, a escola deve repensar a sua função social, assumindo-se como uma agência de letramento - um espaço de socialização de práticas leitoras/escritoras que envolvem tanto o impresso quanto o digital.

Um dos aportes importantes de Ribeiro (2020) refere-se à leitura hipertextual e à multimodalidade. A autora argumenta que o leitor habituado ao hipertexto impresso pode reconfigurar suas práticas para o suporte digital, sem a necessidade de “reinventar” o ato de ler, mas adaptando-se aos gestos de leitura específicos da tela. A autora destaca que os gêneros textuais digitais, com links, imagens, vídeos e navegação não linear, colocam desafios e exigem competências específicas, mas mantêm uma continuidade com a leitura em impresso. Assim, para Ribeiro, o letramento no século XXI exige:

- consciência de que os suportes de leitura mudam (impressos → telas);
- mobilização de novas habilidades (navegação, hipertexto, leitura crítica);
- produção e interpretação de textos multimodais.

Segundo Ribeiro (2020), a incorporação do digital e do multimodal no ensino de leitura e escrita exige que as matrizes de avaliação, os currículos e as práticas pedagógicas sejam repensados. Ribeiro e Coscarelli (2020) discutem como avaliações de larga escala no Brasil (como o ENEM e o SAEB) ainda não contemplam adequadamente o letramento digital, embora este seja parte da realidade dos leitores contemporâneos. Portanto, orientar os estudantes para serem leitores críticos, capazes de transitar entre diferentes gêneros, suportes e contextos, é fundamental para garantir o letramento, em seu sentido amplo. A escola precisa promover situações de letramento que incluam produção de textos, navegação digital, multimodalidade e leitura crítica. Dessa forma, a proposta de Ribeiro e Coscarelli (2020) para

leitura e letramento se caracteriza por:

- ver a leitura como prática social, situada, que ultrapassa a mera decodificação e o modo impresso dos textos;
- entender letramento como mais que alfabetização, sobretudo no mundo digital;
- reconhecer que suportes e gêneros se transformam e que o leitor precisa de adquirir novas competências;
- demandar que o ensino acompanhe essas transformações e prepare sujeitos para um mundo letrado em múltiplos modos, suportes e gêneros.

Portanto, torna-se cada vez mais relevante em tempos de convergência digital, cultura da tela, a exigência de alfabetismos múltiplos. A sociedade tem passado por transformações rapidamente e passar por essa multiplicidade da alfabetização é um meio de conseguir acompanhar e fazer uso dessas novas funções da leitura e escrita. A adoção de uma concepção de leitura e letramento como a de Ribeiro contribui para uma educação mais alinhada à realidade dos sujeitos e à diversidade de práticas leitoras contemporâneas.

## **2.2 A formação do leitor fluente**

Em uma sociedade grafocêntrica, a todo momento, o cidadão se depara com inúmeras formas de linguagem, sejam elas do campo das artes, danças, escrita e tantas outras, o que faz com que ele tenha a necessidade de entender toda essa diversidade textual. Nesse ínterim, a sociedade pede um cidadão que leia e interprete todos esses tipos de linguagens e saiba fazer uso dessas práticas em seu dia-a-dia. Dessa forma, o cidadão precisa ter uma leitura fluente e compreensiva para participar e interagir nesse contexto atual da sociedade letrada.

Primeiramente, é interessante diferenciar a fluência leitora de fluência na língua falada. Fluência na fala é a capacidade de se comunicar de forma natural, contínua e com um ritmo e expressividade adequados, sem interrupções significativas ou esforço excessivo. Ou seja, os falantes de uma língua adquirem fluência oral ao se comunicarem em diversos contextos, formais ou informais. A fala cumpre uma função na sociedade, é através dela que os membros de uma comunidade se comunicam, partilham ideias e tomam decisões.

O processo de aquisição da língua materna acontece na interação com os falantes daquele mesmo idioma, onde vários processos cognitivos são necessários, tais como a percepção e discriminação auditiva, a memória visual e auditiva, o aprendizado do significante e significado. A fluência na língua falada, que envolve a habilidade de se

comunicar verbalmente em contextos cotidianos, pode estar completamente desenvolvida mesmo na ausência de alfabetização. Isso acontece porque a linguagem falada é uma habilidade inata e social, enquanto a leitura e a escrita são habilidades aprendidas que demandam ensino e prática.

Um exemplo disso pode ser encontrado em pessoas que vivem em comunidades onde a tradição oral é predominante. Elas podem ter um vocabulário rico, excelente compreensão cultural e habilidade comunicativa, mesmo sem saber decodificar um texto. Dessa forma, aprender a falar não requer escolarização nem sistematização, já a leitura e a escrita, requerem ensino, formal ou informal, alguém terá que ensinar ao falante como representar as palavras do seu idioma e como decodificá-las em sons, e mais, ele deve aprender a construir os sentidos da sua leitura.

Após considerar essa diferença entre os termos, fica mais fácil entender o que é ter uma leitura fluente. É a capacidade de ler com rapidez, expressividade, precisão e prosódia, mantendo o ritmo e entonação corretos da leitura que está sendo feita.

De acordo com Puliezi (2015), no passado a fluência foi uma habilidade negligenciada nas pesquisas sobre leitura, mas teve o seu reconhecimento como uma das cinco componentes principais da leitura, no relatório NRP (2000)<sup>1</sup>, e a partir desse evento passou a ser alvo de pesquisadores que começaram a pesquisar sobre o assunto, principalmente, para buscar relações da fluência com a compreensão leitora. Para as autoras, a fluência leitora é uma habilidade que se compõe de três dimensões fundamentais: precisão, automaticidade (velocidade) e prosódia (expressividade). Após serem automatizadas, essas dimensões ocorrem simultaneamente quando leitores proficientes se envolvem em atos de leitura.

Ainda de acordo com Puliezi (2015), a precisão na leitura é a capacidade de reconhecer com facilidade e de forma correta as palavras, ou seja, realizar a decodificação grafema-fonema, essa habilidade avalia a exatidão da leitura em voz alta de um texto pelo aluno, sendo expressa em porcentagem de palavras lidas corretamente. A transformação dos grafemas em fonemas depende, essencialmente, das habilidades fonológicas de decodificação, que estão associadas à aquisição do sistema notacional da escrita alfabética. O processo de decodificação é muito importante para a ativação dos procedimentos necessários à compreensão da mensagem. A automaticidade é a habilidade de conseguir realizar a leitura de forma rápida, resultado da participação dos alunos em atividades que envolvem a

---

<sup>1</sup> -O relatório National Reading Panel de 2000 identificou a fluência leitora como um dos cinco pilares essenciais da instrução de leitura eficaz, juntamente com a consciência fonêmica, a fonética, o vocabulário e a compreensão.

decodificação. Nos primeiros anos do Ensino Fundamental o uso de jogos e brincadeiras ajudam muito nesse processo.

A prosódia é nome dado ao termo que descreve a expressão, à entonação, ao ritmo com que a leitura é realizada. De acordo Puliezi (2015), a prosódia é a musicalidade da linguagem oral, ler com prosódia é ler com expressão apropriada, ritmo e entonação, permitindo a manutenção do significado. Prosódia é comparado à música da linguagem oral, à entonação e à frequência da fala, pode-se iniciar com elevação de pronúncia das palavras e em alguns momentos ter uma queda, abaixar, o que varia de acordo com as emoções também. Quando se lê sentenças mais longas a tendência é ter um enfraquecimento na entonação, portanto, o leitor experiente já sabe desses fatos e consegue dosar o seu ritmo de respiração mantendo, assim, uma melhor entonação na leitura. A entonação é uma habilidade que não precisa de um ensino, precisa de um modelo leitor. O aluno aprende a ler com entonação se tiver um professor ou outros bons leitores que gostem de ler e o façam com entonação.

O segundo componente prosódico é o padrão de acentuação tônica. A acentuação tônica é uma parte importante da pronúncia, no caso da nossa língua portuguesa, a grande maioria das nossas palavras são paroxítonas e nem todas são acentuadas, os leitores para compreenderem essa acentuação tônica vão precisar de um modelo leitor experiente. A tonicidade das palavras pode ser usada para distinguir as classes gramaticais das palavras, um exemplo em português são as palavras “sede” (vontade de beber água) e “sede” (residência) ou “leste” (do verbo ler) e “leste” (orientação). O leitor só vai conseguir ler com acentuação tônica correta se tiver um bom modelo leitor, pois a palavra não tem nenhum sinal gráfico que auxilie o leitor na leitura.

Outra característica da prosódia é a duração que se refere ao tempo de articulação do som, sílaba ou enunciado. Tem grande importância na aquisição do ritmo da língua. Leitores fluentes tem a duração dos segmentos mais curtos do que os leitores que não têm fluência. Crianças que estão se alfabetizando não têm a capacidade de ler rapidamente e com prosódia adequada, isso porque fazem uso da rota fonológica de leitura, decodificam sílaba por sílaba, palavra por palavra.

A automaticidade é um conceito usual em nosso dia a dia, há atividades que estamos tão acostumados a fazer que não necessitam mais da consciência para fazê-las. Um bom exemplo é quando tiramos carteira de motorista e começamos a dirigir, no início tomamos consciência do passo a passo que temos que fazer, depois quanto mais fazemos as mesmas coisas, vamos ganhando automaticidade, nossas ações vão se tornando automáticas, com a

leitura é a mesma coisa, quanto mais lemos, mais automatismo vamos ganhando. (Meggiato, 2021; Puliezi, 2015)

Ausência de esforço é uma propriedade da automaticidade, refere-se à facilidade com que uma tarefa é realizada. Em se tratando de fluência na leitura, a falta de esforço no reconhecimento das palavras faz com que os esforços dos leitores sejam direcionados para os níveis de cognição superiores, como a busca pela compreensão, significado do vocábulo lido, ortografia e campo semântico, ou seja, fazendo o processo de ler com compreensão.

O processamento automático, além de velocidade e ausência de esforço, é autônomo, uma vez que a leitura se torna automática, o leitor mesmo que involuntário, lerá tudo que tiver ao alcance de seus olhos, processo que não ocorre com os leitores sem a automaticidade, pois só leem quando estimulados ou quando surge uma necessidade.

Última propriedade da automaticidade é a falta de atenção consciente, uma vez que o leitor tem a leitura no automático ele deixa de ter atenção consciente no que está decodificando, é como se ele batesse uma foto e lesse a palavra toda com um único clique. O mesmo não acontece com os leitores disfluente que mantém a atenção consciente no ato da decodificação, desempenhando o ato de ler com muita ciência e atenção tornando-o lento.

Os processos automáticos acontecem tão rapidamente que muitas vezes é difícil de um leitor fluente conseguir explicar o processo. Cada uma dessas propriedades pode ser aplicada no reconhecimento automático de uma palavra, porém essas propriedades se desenvolvem em ritmos diferentes e de forma contínua, o que varia de acordo com o nível de experiência com os textos de cada leitor.

Muitos autores (Coscarelli, Puliezi, 2020; Corso, Meggiato, 2021) têm discutido sobre a compreensão leitora como parte da fluência devido aos resultados das últimas pesquisas sobre o tema, principalmente após uma análise em larga escala dos dados do National Assessment of Educational Progress in Reading (Avaliação Nacional do Progresso Educacional em leitura). O estudo mostra uma relação significativa e positiva entre a fluência na leitura oral e a compreensão, embora ainda não tenha consenso dessa relação entre essas habilidades. Sendo assim, o que se pode afirmar até agora é que os resultados das pesquisas não esclarecem a questão: a fluência é uma causa ou uma consequência da compreensão ou se essa relação é recíproca?

Ao avaliar a fluência leitora de uma criança, os professores podem verificar a capacidade do estudante ler e interpretar palavras e pseudopalavras. Geralmente, aplica-se um teste de fluência de leitura nos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, onde a criança faz uma leitura em voz alta para o professor e responde a questionários de leitura.

Essa é uma prática que acontece no dia a dia da escola, bem semelhante à proposta do CNCA<sup>2</sup> que é a aplicação de uma avaliação para aferir como está o nível de fluência leitora dos alunos, nela são apresentadas uma lista de sessenta palavras compostas por várias formações silábicas e uma lista de quarenta pseudopalavras ou palavras desconhecidas e um texto formado por um mínimo de cento e cinquenta palavras, em letra de imprensa maiúscula e três questões a serem respondidas de acordo com a leitura que fizeram. Dessa forma, para avaliar a fluência leitora, são consideradas várias dimensões:

- precisão: avalia a taxa de acertos e erros na leitura das palavras, sendo desejável que pelo menos 95% das palavras sejam lidas corretamente.
- automaticidade: refere-se à fluidez da leitura oral, medida em palavras por minuto (PPM)<sup>3</sup>, indicando a velocidade e naturalidade da leitura.
- prosódia: envolve o uso correto do ritmo e entonação durante a leitura, mostrando como as palavras e frases estão conectadas no texto como um todo.

Estas dimensões são fundamentais para garantir que os alunos desenvolvam uma leitura fluente e compreensiva, promovendo uma base sólida para o aprendizado futuro. Portanto, a fluência na leitura é uma habilidade imprescindível para qualquer leitor que busca compreender textos de maneira proficiente. Desenvolver essa competência é importante para o sucesso acadêmico e profissional, bem como para o enriquecimento pessoal, uma vez que a leitura é a base para a apropriação de outros conhecimentos e a compreensão do mundo.

Ao classificar os alunos de acordo com a leitura, observam-se três perfis principais, que são desenvolvidos desde o início do processo de alfabetização: pré-leitor, leitor iniciante e leitor fluente. É importante conhecer cada um deles para que estratégias de ensino possam ser planejadas e colocadas em prática em sala de aula, pois o objetivo é que todos os leitores atinjam a fluência e a compreensão.

No perfil pré-leitor, a criança está iniciando o processo de alfabetização, neste momento, ela começa a aprender sobre a relação grafema e fonema, a consciência silábica e sons iniciais, as letras do alfabeto, as vogais e como estas se juntam com as consoantes para formar as sílabas. Este é um período de descoberta e familiarização com os elementos básicos do sistema de escrita. O professor tem um papel fundamental nesse perfil, pois é o momento de estimular o aluno a pensar sobre os sons das letras, os nomes das letras, a consciência fonológica, fazer tentativas de ler as sílabas e muitos outros desafios. É o fazer junto, é o

---

<sup>2</sup>- Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, programa do governo federal criado em 12 em 2023.

<sup>3</sup> -Instrumento de medida da leitura oral: palavras por minuto.

questionar sobre sons similares, contar e comparar o número de sílabas das palavras, analisar as rimas e aliterações, estratégias como estas que vão fazer a diferença na evolução desse perfil para o próximo.

O leitor iniciante já é capaz de realizar a leitura, embora de forma lenta, silabada e com frequentes interrupções. Estas pausas e a menor velocidade são naturais e esperadas no início do aprendizado. A criança começa a desenvolver habilidades de decodificação e a ganhar confiança na leitura. Nesse perfil, é importante a sistematização da consciência fonológica, quanto mais elevado for o seu nível, menos dificuldade em decodificar o estudante vai encontrar e com isso, mais rápida será a sua leitura (Corso, Meggiato, 2021).

Nesse último perfil, leitor fluente, o aluno apresenta desenvoltura na leitura, mantendo um ritmo adequado e sendo capaz de explicar o que acabou de ler. A leitura agora está sendo automatizada, o leitor bate o olho na palavra e a lê “globalmente”, ou seja, é tão rápida a decodificação que passa essa sensação.

Essa fluência na leitura auxilia o leitor a dedicar-se a interpretar o que acabara de ler. A fluência é caracterizada pela capacidade de ler, no mínimo, 60 palavras por minuto e compreender 90% de um texto simples. Idealmente, espera-se que o aluno atinja esse perfil até o final do segundo ano do Ensino Fundamental, em textos previstos para esse ano escolar.

Conhecer os perfis de leitores quanto à fluência é muito importante no que diz respeito ao planejamento pedagógico dos professores, avaliar como está a leitura oral dos estudantes é o primeiro passo para a sua elaboração. Dessa forma, o professor terá subsídios para elaborar estratégias de ensino mais significativas, adaptando materiais e abordagens de acordo com as necessidades específicas de cada estudante. Concluindo, o trabalho com a leitura oral para desenvolver a fluência só tem significado se tiver como objetivo principal o desenvolvimento da compreensão leitora, dessa forma para ler e compreender deve-se ler fluentemente.

### **2.3 Da fluência à compreensão leitora**

A leitura fluente é uma habilidade essencial para a compreensão de textos. É definida como a capacidade de ler com velocidade, precisão e prosódia, de forma fácil, suave e espontânea, sem dificuldades no reconhecimento automático das palavras. Esse conjunto de habilidades permite que o leitor não apenas decodifique as palavras, mas também compreenda e interprete o texto de maneira mais profunda e significativa. Isso acontece porque quanto mais rápida for a leitura, mais tempo sobrar para que o cérebro se dedique a outras habilidades necessárias para a compreensão do que foi lido. Já o contrário, quando a leitura é

muito lenta, o cérebro dedica muito tempo na decodificação, que ao chegar ao final da frase, o leitor apresentará dificuldades em construir sentido(s). Um leitor fluente é capaz de processar as informações textuais de maneira eficiente, o que libera recursos cognitivos para a compreensão e análise do conteúdo, contribuindo, assim, para o processo de construção de sentidos por ele.

Nesse contexto, Soares (2020) apresenta algumas estratégias de leitura que devem ser exploradas pelos leitores fluentes ou em desenvolvimento da fluência, tendo em vista que essas estratégias dependem de um diálogo entre o professor e aluno, de forma intencional e dialógica, por isso pode-se afirmar que o processo de aprendizagem da leitura não termina quando o aluno começa a decodificar, ele prossegue em busca da fluência e compreensão leitora.

A leitura é uma prática social que vai muito além do simples ato de decodificar palavras, no Programa Alfaetrar (2020), o foco está em formar sujeitos leitores e escritores competentes, capazes de construir sentido(s) através da interação com os textos e capazes de participar das práticas de leitura e escrita da vida cotidiana. Assim, alfabetizar e letrar são processos que caminham juntos: aprender o sistema alfabético e, ao mesmo tempo, compreender e usar a linguagem escrita em contextos reais.

Nessa perspectiva, ler é compreender, e compreender é interagir com o texto, mobilizando conhecimentos prévios, objetivos de leitura e estratégias cognitivas e metacognitivas. Por isso, o trabalho com leitura deve ser planejado de forma intencional e significativa, envolvendo momentos antes, durante e depois da leitura, em um processo de interação e construção de sentidos. Dessa forma, o papel do planejamento e ação do professor é muito importante, pois é na interação com as perguntas feitas pelo professor que o aluno elabora novas estruturas de pensamento e interpretação.

Antes da leitura, o professor deve ativar os conhecimentos prévios dos alunos, despertando-lhes o interesse e antecipando o conteúdo do texto. “O que vocês já sabem sobre esse tema?”, “O que o título sugere?”, “Vocês já leram ou ouviram algum texto deste autor?” Observando as ilustrações, o que vocês acham que vai acontecer nessa história?” ou “Olhem a estrutura do texto, que gênero é esse?” perguntas como estas ajudam a preparar o leitor para a compreensão, esse momento é essencial para criar expectativas e definir um propósito para a leitura.

Durante a leitura, o leitor precisa monitorar a compreensão, confirmando, reformulando ou refutando hipóteses. O professor pode propor pausas para discutir trechos, identificar palavras desconhecidas, observar pistas do texto (título, imagens, subtítulos,

pontuação) e fazer inferências. É o momento de dialogar com o texto, de buscar sentidos e relacioná-los ao que já se sabe, buscando vivências de outros contextos.

Depois da leitura, é hora de refletir sobre o que foi lido, interpretar, opinar e relacionar o texto com outras experiências ou leituras. Nessa etapa, as atividades devem ir além da simples repetição de informações, promovendo a interpretação crítica e a ampliação do repertório dos alunos. Produções escritas, dramatizações, debates ou reconto são exemplos de estratégias que consolidam a compreensão.

Dessa forma, seguindo os princípios de Soares (2020), o ensino da leitura deve ser planejado como um processo ativo, significativo e social. O leitor é visto como sujeito de sentido e o texto como um instrumento de interação com o mundo. Alfabetizar letrando, portanto, é formar cidadãos que não apenas leem palavras, mas que leem o mundo, compreendem e transformam a realidade pela linguagem. Observe na figura abaixo os componentes que envolvem a leitura, compreensão e interpretação.

Figura 01- Componentes da leitura, compreensão e interpretação.



Fonte: Soares (2020).

Como pode ser visto na figura 1, há vários componentes envolvidos no processo de construção da compreensão leitora. Os leitores devem ir além da leitura oral fluente, devem participar de momentos de leitura nos quais faça uso das estratégias de interpretação. A leitura competente de um texto depende da sua compreensão e interpretação, são dois processos que se complementam na construção de um leitor proficiente. Segundo Soares (2020, p.242), “compreender um texto é entender o que foi escrito: captar o significado das palavras, identificar os fatos e ideias que estão no texto. Interpretar um texto é estabelecer conexões entre os fatos e ideias que estão subentendidas no texto.”

Em suma, nesta pesquisa entende-se que a leitura é um processo complexo e que se relaciona às práticas sociais – letramentos- e que esse processo envolve fatores como decodificação, compreensão, fluência, interesses individuais. Entende-se que o leitor proficiente é aquele que consegue realizar a leitura de um texto, construindo sentidos, fazendo uso de estratégias de leitura para interpretá-lo. Assim, ensinar a ler exige um trabalho sistematizado e planejado, para que o aluno desenvolva a automaticidade, a compreensão e a interpretação. A próxima seção apresentará a metodologia utilizada nesta pesquisa.

### **3. METODOLOGIA**

#### **3.1 Descrição da pesquisa**

O tema de estudo desta pesquisa é a análise dos resultados da avaliação de leitura (sistêmica) e fluência leitora (amostral) - CNCA 2024, ciclo II - aplicada aos alunos das turmas do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal, pertencente a um município, situado no sudoeste de Minas Gerais, com vistas a conhecer e compreender os perfis de leitores nos quais os alunos se encontram. E, simultaneamente, buscar conhecimentos teóricos sobre o conceito de leitura, fluência e compreensão leitora para subsidiar a produção da dissertação e do produto educacional (PE), um curso de formação continuada para professores alfabetizadores. O objetivo que orienta esta pesquisa é o de analisar os resultados das avaliações de leitura e fluência, conhecer as características dos perfis de leitor e produzir um curso de formação de continuada que aborda teoria e prática relacionadas à temática.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza básica, onde o foco é abstrair informações relevantes nos resultados das avaliações de leitura e fluência aplicadas nas turmas de 2º ano do Ensino Fundamental e aprofundar os conhecimentos sobre leitura e o processo de adquirir a fluência leitora, com vistas a elaborar um curso de formação continuada para professores alfabetizadores. De acordo com Minayo (2009, p. 21), “[...] a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Quanto ao objetivo trata-se de uma pesquisa exploratória, no que diz respeito ao aprofundamento do tema em estudo.

Inicialmente, foi realizada uma pesquisa bibliográfica com a intenção de reunir subsídios em materiais diversos, como livros, artigos e revistas científicas, que contribuirão para a elaboração da dissertação. Para tal, foram consultados sites como Scielo, Google Acadêmico e periódicos da CAPES, focando em obras que tratam do tema leitura e fluência leitora.

De acordo com Sousa, Oliveira e Alves (2021), a pesquisa científica tem início com uma revisão bibliográfica, na qual o pesquisador busca obras publicadas relevantes para compreender e analisar de forma mais aprofundada o problema a ser investigado. Essa etapa é fundamental para a coleta de dados, pois permite identificar se já existem estudos sobre o tema em questão, além de proporcionar um melhor entendimento do objeto de estudo. Os instrumentos mais comuns utilizados na pesquisa bibliográfica inclui livros, artigos científicos, teses, dissertações, anuários, revistas e outras fontes previamente publicadas.

Trata-se de atividade preliminar a qualquer ação acadêmica. Como afirmam os autores, “a pesquisa bibliográfica está inserida principalmente no meio acadêmico e visa o aprimoramento e a atualização do conhecimento por meio de uma investigação científica de obras já publicadas” (Sousa, Oliveira, Alves, 2021, p. 65).

Trata-se, também, de uma pesquisa de análise documental, metodologia de investigação que adota procedimentos técnicos e científicos específicos, com o objetivo de examinar e compreender o conteúdo de diferentes tipos de documentos, permitindo assim a obtenção de informações mais aprofundadas sobre o tema em estudo. Nesta pesquisa, a análise dos resultados da avaliação pode proporcionar uma representação condensada da informação. A riqueza de informações extraídas dos documentos justifica sua utilização em diversas áreas, pois amplia a compreensão de objetos que requerem uma contextualização histórica e cultural.

Segundo Ludke e André (2012), a análise documental é considerada uma fonte poderosa, da qual podem ser extraídas evidências que sustentem as afirmações do pesquisador. É imprescindível valorizar e apreciar o uso dos documentos, uma vez que deles é possível extrair uma vasta gama de informações. A análise documental busca identificar dados relevantes nos documentos, com base em questões e hipóteses de interesse.

Conforme destacado por Junior *et al* (2021, p. 36), a análise documental é frequentemente empregada em estudos de diversas áreas, especialmente nas Ciências Humanas e Sociais. Assim, “a Análise Documental pode ser desenvolvida a partir de várias fontes, de diferentes documentos, não se limitando ao texto escrito”. Dessa forma, a análise documental apresenta uma ampla variedade de fontes de pesquisa, que vão além de livros e textos impressos, incluindo leis, fotos, vídeos, jornais, entre outros.

## **3.2 O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada e a Avaliação em Leitura**

### **3.2.1 O CNCA**

O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) é uma iniciativa que visa garantir que todas as crianças brasileiras tenham acesso à alfabetização de qualidade. O foco desse compromisso é a promoção da leitura desde os primeiros anos de educação, reconhecendo-a como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças.

Lançado em junho de 2023 e instituído pelo decreto nº 11.556, o Compromisso tem como objetivo garantir, em regime de colaboração entre a União, estados, o Distrito Federal e

municípios, o direito à alfabetização de todas as crianças do país. O Ministério da Educação anunciou a meta de que, até 2026, 100% das crianças brasileiras estejam alfabetizadas ao final do 2º ano do Ensino Fundamental, conforme estipulado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além disso, o programa visa promover a recuperação das aprendizagens, com ênfase na alfabetização, para crianças matriculadas no 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.

Segundo o site do Governo Federal, o Compromisso se fundamenta em sete premissas: uma visão compartilhada de futuro; um regime de colaboração robusto; o protagonismo dos estados e municípios; a mobilização e engajamento da sociedade; o enfrentamento das desigualdades; o foco nas necessidades da sala de aula, do professor e do aluno, e a busca por equidade e contextualização. Como pontos positivos do programa, destaca-se, de acordo com documento “Análise do Todos pela Educação sobre o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada:”

Desenho baseado em aprendizados de experiências nacionais anteriores, que promove articulação entre estados e municípios e autonomia dos entes; política referenciada nas melhores experiências subnacionais, como o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), no Ceará; visão sistêmica: eixos de trabalho temáticos para contemplar todas as dimensões necessárias no processo de alfabetização; protagonismo de estados e municípios e regime de colaboração; olhar para todo o ciclo da alfabetização, com ações voltadas para Educação Infantil e para todos os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.(p.2)

O Programa valoriza, de maneira significativa, o protagonismo dos Estados e Municípios. Esse programa teve um papel muito importante, pois substituiu o PNA (Política Nacional de Alfabetização), que teve o seu decreto nº 9765, de 11 de abril de 2019, revogado pelo decreto nº 11556 (CNCA). Vale ressaltar que o programa CNCA foi uma conquista de todos os envolvidos com a alfabetização, foi o resgate à liberdade de ensinar e aprender, de forma que as diferenças sejam atendidas e centralizar o processo no aluno e não no método de alfabetização.

O CNCA foi criado como um contraponto à Política Nacional de Alfabetização de 2019, considerada como uma abordagem autoritária e mercantilizada, que contraria o direito constitucional dos educadores de escolher metodologias adequadas para o ensino. Ignora os processos de aprendizagem envolvidos na alfabetização, ignorando questões relevantes: quem é o sujeito que aprende? O que ele já sabe sobre a língua escrita? Como se expressa esse aprendiz? Em quais contextos ele se comunica? Todos os estudos existentes que evidenciam a complexidade da alfabetização e a importância do protagonismo do aluno foram negligenciados (Silva, 2021)

A PNA sugere de modo impositivo o método fônico como a única forma de

alfabetização, desconsiderando as opiniões de especialistas e profissionais que atuam, direta ou indiretamente, nesse campo. Essa abordagem resulta em uma educação que não respeita a diversidade de aprendizes e docentes, comprometendo a autonomia do professor e a formação do alfabetizador. “Essa visão de alfabetização é considerada extremamente pobre e homogeneizante, desrespeitando a diversidade dos alunos e dos docentes.” Silva (2021) ressalta:

O caráter antidemocrático e autoritário da PNA devido a sua instituição através de decreto presidencial, sem ampla discussão com alfabetizadores e representantes da comunidade acadêmica e científica. Além disso, a imposição da legislação feita na base governista autoritária, determinava que só quem se submetesse ao que o MEC estava impondo teria direito a verbas e à cooperação do governo federal. (Silva, 2021, p.5)

Dessa forma, o Programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada surge no cenário educacional como uma política opositora à abordagem do governo Bolsonaro, que defende a ciência cognitiva da leitura como única base metodológica. O CNCA adota uma concepção de alfabetização como processo de produção cultural e de significados. Práticas que vem de encontro com o que se conquistou ao longo da história da alfabetização em nosso país, práticas onde a leitura e escrita têm sua função social, práticas onde o estudante além da decodificação interpreta e constrói sentidos, práticas que levam em conta o meio social e cultural no qual está inserido, práticas dos diversos letramentos.

### **3.2.2 Do material Avaliações Leitura e Fluência - ciclo II, CNCA**

O material de aplicação é constituído por cadernos destinados aos professores aplicadores e aos alunos. O caderno de leitura do aplicador contém uma seção voltada à formação, na qual se encontram textos de reflexão acerca do processo de ensino-aprendizagem, orientações sobre as instruções que devem ser lidas, bem como diretrizes para a realização da atividade teste, entre outras informações relevantes. Ressalta-se a importância de garantir que os alunos se sintam tranquilos e motivados, incentivando-os a realizar as avaliações da melhor forma possível.

No que se refere à avaliação de fluência leitora, existem duas formas de registro da leitura dos alunos. A primeira ocorre por meio de um aplicativo do CNCA, no qual a leitura é gravada e, posteriormente, a escola recebe os resultados. A segunda consiste no registro manual, realizado por meio de fichas individuais, nas quais o professor acompanha e marca o desempenho do aluno durante a leitura. Nesse procedimento, o tempo de leitura é aferido com

o auxílio de um cronômetro, geralmente por meio de um aparelho celular.

Como a avaliação da leitura oral é um pouco mais complexa, apresenta-se abaixo o caderno do aplicador, conforme mostram as figuras 2 e 3, a seguir:

Figura 02- Caderno do aplicador usado na formação inicial.

D0201\_APLIC

**ORIENTAÇÕES PARA A APLICAÇÃO DAS TAREFAS DE FLUÊNCIA**

**Aplicador(a),**  
para a realização do teste de fluência em leitura, recomenda-se o uso do aplicativo MEC Avaliação para a gravação dos áudios das estudantes e dos estudantes. Com a gravação, você pode escutar os áudios das leituras para realizar a correção, preenchendo a Ficha de Acompanhamento Individual. Outra possibilidade é que você realize a aplicação do teste utilizando apenas o cronômetro do celular. Neste caso, enquanto a estudante ou o estudante realiza as leituras, você deve fazer o preenchimento da Ficha de Acompanhamento Individual.

**APLICADOR, SIGA AS AÇÕES DESCRITAS E LEIA PARA O ESTUDANTE SOMENTE a(s) informação(ões) que apresenta(m) o desenho de um megafone 📢:**

- Iniciando a aplicação, diga para o estudante:

📢: **Vou pedir para que você leia várias palavras até o momento em que eu disser para você parar, mas antes vamos ver como você vai fazer para ler, ok?**

- Feito isso, direcione o estudante para a leitura dos três exemplos de palavras. **NESTE MOMENTO**, mostre, no Caderno do Aluno, as palavras utilizadas como exemplo e a direção em que deve ser realizada a leitura (da esquerda para direita, de acordo com o sentido da seta).
- Peça para o estudante ler as palavras utilizadas como exemplo:

📢: **Leia essas três palavras.**

**Exemplos para teste de microfone:**

→

TATU	LAR	FACA
------	-----	------

**ATENÇÃO!** Caso o estudante apresente dificuldades para ler uma das palavras utilizadas como exemplo, espere até, no máximo, 3 segundos, para que ele tente realizar a leitura e, em seguida, leia a palavra para ele. Feito isso, diga para ele passar para a palavra seguinte.

- Depois que o estudante terminar a leitura das palavras utilizadas como exemplo, prepare-o para o começo do teste:

Fonte: Avaliação de Fluência, ciclo II, CNCA, 2024.

Figura 3 - Caderno do aplicador, material usado na formação.

D0201\_APLIC

📢: **Muito bem!**

📢: **Agora, você vai ler as outras palavras que estão no quadro e parar quando eu disser PARE.**

📢: **Procure ler da melhor maneira que você conseguir e não se preocupe se não der para ler todas as palavras, ok?**

📢: **Vamos começar!**

- Direcione o estudante para a página do Caderno do Aluno na qual se encontra o quadro com as palavras que ele deverá ler.

**IMPORTANTE!** Os quadros e o texto a serem lidos pelo estudante estão no Caderno do Aluno, no qual ele fará essa leitura.

- **Aplicador, você deve:**

1. INDICAR a primeira palavra a ser lida por ele no quadro.
2. AÇIONAR o cronômetro assim que o estudante começar a ler a primeira palavra da sequência.
3. AGUARDAR até, no máximo, 3 segundos, para que o estudante leia a palavra. Caso o estudante não consiga ler uma palavra, indique a próxima para que ele possa prosseguir.
4. PEDIR para que o estudante pare a leitura quando o cronômetro encerrar a contagem de tempo.

**IMPORTANTE!** Em hipótese alguma, você poderá ajudar na leitura das palavras na sequência da avaliação.

Fonte: Avaliação de Fluência, ciclo II, CNCA, 2024.

O caderno do aplicador também apresenta o modelo da ficha de acompanhamento individual ( figura 4) onde o avaliador vai registrando o desempenho do aluno.

Figura 4- Ficha de acompanhamento de palavras conhecidas.

CAEd 00201 13

FICHA DE ACOMPANHAMENTO INDIVIDUAL – 2EF  
 AVALIAÇÃO CONTÍNUA DA APRENDIZAGEM – CICLO II – 2024

Aluno: \_\_\_\_\_  
 Turma: \_\_\_\_\_  
 Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ 1891D02011

QUESTÃO 1: LISTA DE PALAVRAS

Nº	PALAVRA	NÃO LÊU			ACERTOU			ERROU		
		NUNCA	SEMPRE	POUCAS VEZES	NUNCA	SEMPRE	POUCAS VEZES	NUNCA	SEMPRE	POUCAS VEZES
01	VACA									
02	SEMANA									
03	DEDO									
04	SETE									
05	BOLDO									
06	CAVALO									
07	VELA									
08	CASA									
09	MOLA									
10	CABO									
11	TAPETE									
12	FOCA									
13	TOMATE									
14	MINUTO									
15	PESADO									
16	NÚMERO									
17	BOTA									
18	PÁGINA									
19	DELICADO									
20	MOTO									
21	FELICIDADE									
22	SABÃO									
23	VIAGEM									
24	ALTURA									
25	DADO									
26	JÁ									
27	MÉDICO									
28	VICIA									
29	POETA									
30	LARANJA									
31	FÍSICA									
32	LÍDER									
33	MAMÃO									
34	GÁS									
35	NAVIÓ									
36	IMPERIAL									
37	CHORO									
38	QUINTO									
39	LÁ									
40	CABINE									
41	BATATA									
42	TUCANO									
43	NOME									
44	CABELO									
45	TELA									
46	FÁ									
47	ESQUECIDO									
48	MOTORISTA									
49	CAFÉ									
50	JOGADORA									
51	SAL									
52	JOVEM									
53	LAGO									
54	TUDO									
55	SABADO									
56	BURACO									
57	SUL									
58	VIVADA									
59	CASAL									
60	CAMINHO									

Motivo para não ter lido:  
 não estudante se recusou a ler  não estudante disse que não consegue ler  não estudante disse que não sabe ler

5604249550

Fonte: Avaliação de Fluência, ciclo II, CNCA, 2024.

Figura 5 - Ficha de acompanhamento de palavras desconhecidas.

CAEd 00201 213

FICHA DE ACOMPANHAMENTO INDIVIDUAL – 2EF  
 AVALIAÇÃO CONTÍNUA DA APRENDIZAGEM – CICLO II – 2024

1891D02012

QUESTÃO 2: LISTA DE PALAVRAS POSSIVELMENTE DESCONHECIDAS

Nº	PALAVRA	NÃO LÊU			ACERTOU			ERROU		
		NUNCA	SEMPRE	POUCAS VEZES	NUNCA	SEMPRE	POUCAS VEZES	NUNCA	SEMPRE	POUCAS VEZES
01	BIGA									
02	SOVADO									
03	LORA									
04	TOCATA									
05	VIMA									
06	BLFO									
07	TAPO									
08	PANORÂMICO									
09	JARO									
10	DANÇO									
11	POPIS									
12	SERENADO									
13	ESTERILINO									
14	VIDO									
15	TRIS									
16	BACANO									
17	FANECCO									
18	DIDATA									
19	TORACICO									
20	FE									
21	LACADA									
22	MATINAS									
23	SORA									
24	TE									
25	BLA									
26	SALGADORA									
27	TONO									
28	FABRICADOR									
29	BÉTULA									
30	SAMO									
31	MURINO									
32	CARETO									
33	VIRGOLA									
34	CRU									
35	MARISTA									
36	JALECA									
37	LO									
38	MEÁ									
39	TRIGULHO									
40	GRES									

Motivo para não ter lido:  
 não estudante se recusou a ler  não estudante disse que não consegue ler  não estudante disse que não sabe ler

Total de palavras em cada situação de leitura

Fonte: Avaliação de Fluência, ciclo II, CNCA, 2024.

Figura 6 - Lista de palavras conhecidas do caderno do aluno.

D0201\_APLIC

• O quadro de palavras a ser lido pelo estudante é:

→	VACA	SEMANA	DEDO	SETE	BOLO
→	CAVALO	VELA	CASA	MOLA	CABO
→	TAPETE	FOCA	TOMATE	MINUTO	PESADO
→	NÚMERO	BOTA	PÁGINA	DELICADO	MOTO
→	FELICIDADE	SABÃO	VIAGEM	ALTURA	DADO
→	JÁ	MÉDICO	VIOLA	POETA	LARANJA
→	FÍSICA	LÍDER	MAMÃO	GÁS	NAVIO
→	IMPERIAL	CHORO	QUINTO	LÃ	CABINE
→	BATATA	TUCANO	NOME	CABELO	TELA
→	FÃ	ESQUECIDO	MOTORISTA	CAFÉ	JOGADORA
→	SAL	JOVEM	LAGO	TUDO	SÁBADO
→	BURACO	SUL	VIRADA	CASAL	CAMINHO

(D00067041)

Fonte: Avaliação de Fluência, ciclo II, CNCA, 2024.

Na figura acima estão presentes palavras conhecidas para serem lidas pelos alunos. São palavras formadas por diferentes formações silábicas e o objetivo é verificar a fluência em relação à leitura de palavras conhecidas.

A prova traz, ainda, palavras que podem ser desconhecidas pelos alunos, como ilustra a figura 7 a seguir:

Figura 7- Lista de palavras desconhecidas do caderno do aluno.

D0201\_APLIC

• O quadro de palavras possivelmente desconhecidas é:

→	BIGA	SOVADO	LORA	TOCATA	VIMA
→	RUFO	TAPO	PANORÂMICO	JARO	DACO
→	POTO	SERENADO	ESTERLINO	VIDO	TRIS
→	BACANO	FANECO	DIDATA	TORÁCICO	FÉ
→	LAÇADA	MATINAS	SORA	TÊ	BUA
→	SALGADEIRA	TONO	FABRICADOR	BÉTULA	SAMO
→	MURINO	CATETO	VIROLA	CRÔ	MARETA
→	JALECA	LÔ	MEÃ	TRIGUILHO	GRÉS

(D00067046)

Fonte: Avaliação de Fluência, ciclo II, CNCA, 2024.

Faz-se necessária uma reflexão acerca da leitura de palavras desconhecidas, especialmente quando o aluno se encontra no processo de decodificação e, ao ser questionado pelo aplicador sobre o conteúdo lido ou o significado das palavras, não consegue responder adequadamente. Tal dificuldade ocorre porque essas palavras não evocam imagens mentais nem se relacionam a experiências previamente vivenciadas pelo aluno. Em experiências de

avaliação da leitura com palavras desconhecidas, observou-se que os alunos realizavam apenas a sonorização das sílabas decodificadas, sem que houvesse atribuição de sentido às sequências sonoras produzidas.

Em contrapartida, quando a leitura envolvia palavras conhecidas, os sons correspondiam a significados já consolidados, possibilitando a formação de imagens mentais e a compreensão do texto. Esse fato evidencia que, para a construção de sentidos durante a leitura a simples decodificação não é suficiente. Torna-se imprescindível que o aluno possua um repertório vocabular ampliado, compreenda os significados das palavras e tenha vivências com diferentes gêneros textuais, além de participar de práticas como rodas de leitura e contação de histórias.

Figura 08 - Texto do caderno do Aplicador/material da formação.

D0201\_APLIC

**O<sup>1</sup> MEL<sup>2</sup> ESPECIAL<sup>3</sup> DE<sup>4</sup> ABIGAIL<sup>5</sup>**

ABIGAIL,<sup>6</sup> A<sup>7</sup> ABELHA,<sup>8</sup> TROUXE<sup>9</sup> MAIS<sup>10</sup> UMA<sup>11</sup> ENCOMENDA<sup>12</sup> DE<sup>13</sup> MEL<sup>14</sup> PARA<sup>15</sup> A<sup>16</sup> SUA<sup>17</sup> MELHOR<sup>18</sup> CLIENTE,<sup>19</sup> ÚRSULA.<sup>20</sup> ÚRSULA<sup>21</sup> ERA<sup>22</sup> A<sup>23</sup> MÃE<sup>24</sup> DO<sup>25</sup> URSINHO<sup>26</sup> TÊO.<sup>27</sup> ELE<sup>28</sup> QUERIA<sup>29</sup> COMER<sup>30</sup> MEL<sup>31</sup> O<sup>32</sup> TEMPO<sup>33</sup> TODO.<sup>34</sup>

ÚRSULA<sup>35</sup> RESOLVEU<sup>36</sup> FAZER<sup>37</sup> UMA<sup>38</sup> SURPRESA<sup>39</sup> NA<sup>40</sup> FESTA<sup>41</sup> DE<sup>42</sup> ANIVERSÁRIO<sup>43</sup> DO<sup>44</sup> FILHO.<sup>45</sup> ELA<sup>46</sup> COMBINOU<sup>47</sup> COM<sup>48</sup> A<sup>49</sup> ABIGAIL<sup>50</sup> QUE<sup>51</sup> GOSTARIA<sup>52</sup> DE<sup>53</sup> ENCOMENDAR<sup>54</sup> DIFERENTES<sup>55</sup> TIPOS<sup>56</sup> DE<sup>57</sup> MEL.<sup>58</sup>

– NÃO<sup>59</sup> CONHEÇO<sup>60</sup> NENHUM<sup>61</sup> OUTRO<sup>62</sup> TIPO<sup>63</sup> DE<sup>64</sup> MEL<sup>65</sup> – DISSE<sup>66</sup> A<sup>67</sup> ABELHA.<sup>68</sup>

– E<sup>69</sup> SE<sup>70</sup> TENTARMOS<sup>71</sup> FAZER<sup>72</sup> O<sup>73</sup> MEL<sup>74</sup> COM<sup>75</sup> GOSTOS<sup>76</sup> DIFERENTES?<sup>77</sup> – PERGUNTOU<sup>78</sup> A<sup>79</sup> ÚRSULA.<sup>80</sup>

– BOA<sup>81</sup> IDEIA!<sup>82</sup> MAS<sup>83</sup> VOU<sup>84</sup> TER<sup>85</sup> QUE<sup>86</sup> CRIAR<sup>87</sup> RECEITAS<sup>88</sup> NOVAS.<sup>89</sup>

– NÓS<sup>90</sup> TEMOS<sup>91</sup> AINDA<sup>92</sup> MUITO<sup>93</sup> TEMPO<sup>94</sup> PARA<sup>95</sup> PREPARAR<sup>96</sup> TUDO<sup>97</sup> – DISSE<sup>98</sup> A<sup>99</sup> MAMÃE.<sup>100</sup>

ENTÃO,<sup>101</sup> A<sup>102</sup> PEQUENA<sup>103</sup> ABELHA<sup>104</sup> CRIOU<sup>105</sup> VÁRIOS<sup>106</sup> TIPOS<sup>107</sup> DIFERENTES<sup>108</sup> DE<sup>109</sup> MEL.<sup>110</sup> ERA<sup>111</sup> MEL<sup>112</sup> COM<sup>113</sup> GOSTO<sup>114</sup> DE<sup>115</sup> LIMÃO,<sup>116</sup> DE<sup>117</sup> GOIABA,<sup>118</sup> DE<sup>119</sup> MORANGO.<sup>120</sup>

TUDO<sup>121</sup> FICOU<sup>122</sup> PRONTO<sup>123</sup> A<sup>124</sup> TEMPO<sup>125</sup> PARA<sup>126</sup> A<sup>127</sup> FESTA<sup>128</sup> DO<sup>129</sup> PEQUENO<sup>130</sup> TÊO.<sup>131</sup>

ELE<sup>132</sup> FICOU<sup>133</sup> TÃO<sup>134</sup> FELIZ!<sup>135</sup> E<sup>136</sup> AQUELA<sup>137</sup> FOI<sup>138</sup> A<sup>139</sup> FESTA<sup>140</sup> MAIS<sup>141</sup> ELOGIADA<sup>142</sup> DA<sup>143</sup> REGIÃO.<sup>144</sup> E<sup>145</sup> A<sup>146</sup> ABIGAIL<sup>147</sup> FICOU<sup>148</sup> CHEIA<sup>149</sup> DE<sup>150</sup> ENCOMENDAS<sup>151</sup> DEPOIS<sup>152</sup> DAQUELE<sup>153</sup> DIA.<sup>154</sup> A<sup>155</sup> SUA<sup>156</sup> FÁBRICA<sup>157</sup> DE<sup>158</sup> MEL<sup>159</sup> VIROU<sup>160</sup> UM<sup>161</sup> SUCESSO!<sup>162</sup>

365 BELAS histórias para sonhar. O mel especial de Abigail. Blumenau: Blu Editora, 2016. p. 119. Fragmento. (D00067058)

**IMPORTANTE!** As perguntas sobre a compreensão do texto são apresentadas apenas aqui, no Caderno do Aplicador.

• Encerrada a leitura do texto, diga:

 **Muito bem!**

 **Agora, farei 3 perguntas sobre o texto que você acabou de ler.**

 **Fique tranquilo(a) e responda da melhor maneira que conseguir. Caso não consiga, é só falar, não tem problema.**

 **Vamos começar!**

Figura 9 - Texto a ser lido pelo aluno.

**O MEL ESPECIAL DE ABIGAIL**

ABIGAIL, A ABELHA, TROUXE MAIS UMA ENCOMENDA DE MEL PARA A SUA MELHOR CLIENTE, ÚRSULA. ÚRSULA ERA A MÃE DO URSINHO TÉO. ELE QUERIA COMER MEL O TEMPO TODO.

ÚRSULA RESOLVEU FAZER UMA SURPRESA NA FESTA DE ANIVERSÁRIO DO FILHO. ELA COMBINOU COM A ABIGAIL QUE GOSTARIA DE ENCOMENDAR DIFERENTES TIPOS DE MEL.

– NÃO CONHEÇO NENHUM OUTRO TIPO DE MEL – DISSE A ABELHA.  
 – E SE TENTARMOS FAZER O MEL COM GOSTOS DIFERENTES? – PERGUNTOU A ÚRSULA.  
 – BOA IDEIA! MAS VOU TER QUE CRIAR RECEITAS NOVAS.  
 – NÓS TEMOS AINDA MUITO TEMPO PARA PREPARAR TUDO – DISSE A MAMÃE.


ENTÃO, A PEQUENA ABELHA CRIOU VÁRIOS TIPOS DIFERENTES DE MEL. ERA MEL COM GOSTO DE LIMÃO, DE GOIABA, DE MORANGO. TUDO FICOU PRONTO A TEMPO PARA A FESTA DO PEQUENO TÉO. ELE FICOU TÃO FELIZ! E AQUELA FOI A FESTA MAIS ELOGIADA DA REGIÃO. E A ABIGAIL FICOU CHEIA DE ENCOMENDAS DEPOIS DAQUELE DIA. A SUA FÁBRICA DE MEL VIROU UM SUCESSO!

Fonte: Avaliação de Fluência, ciclo II, CNCA, 2024.

Figura 10 - Questões de compreensão a serem feitas aos alunos.

D0201\_APLIC

• FAÇA a primeira pergunta:


 De acordo com esse texto, o que Úrsula combinou com Abigail?

Opções de respostas:

A) O estudante respondeu que queria encomendar diferentes tipos de mel.  
 B) O estudante respondeu que queria encomendar mel.  
 C) O estudante respondeu que queria fazer uma surpresa.  
 D) O estudante respondeu uma informação que não está no texto.  
 E) O estudante não respondeu.

**ATENÇÃO!** Aguarde o estudante responder e marque uma das opções de resposta (A, B, C, D ou E), ao término de cada resposta.

• FAÇA a segunda pergunta:


 De acordo com esse texto, ao criar vários tipos diferentes de mel, como a abelha demonstrou ser?

Opções de respostas:

A) O estudante respondeu que a abelha demonstrou ser criativa.  
 B) O estudante respondeu que a abelha demonstrou ser inteligente.  
 C) O estudante respondeu que a abelha demonstrou ser prestativa.  
 D) O estudante respondeu uma informação que não pode ser retomada pela leitura desse texto.  
 E) O estudante não respondeu.

**ATENÇÃO!** Aguarde o estudante responder e marque uma das opções de resposta (A, B, C, D ou E), ao término de cada resposta.

• FAÇA a terceira e última pergunta:

 Qual é o assunto desse texto?

Opções de respostas:

A) O texto conta a história da abelha que fez mel para o aniversário de Téio.  
 B) O texto conta a história da abelha que fez vários tipos de mel.  
 C) O estudante fez um resumo da história.  
 D) O estudante indicou outro assunto.  
 E) O estudante não respondeu.

**ATENÇÃO!** Aguarde o estudante responder e marque uma das opções de resposta (A, B, C, D ou E), ao término de cada resposta.

Fonte: Avaliação de Fluência, ciclo II, CNCA, 2024.

Por fim, o material traz, também, as orientações para o aplicador registrar as respostas dos alunos, como mostra a figura 11:

Figura 11 - Instruções de como registrar a leitura oral/caderno do aplicador.

D0201\_APLIC

**ATENÇÃO!**

- Se você estiver utilizando o Aplicativo MEC Avaliação, marque, no aplicativo, conforme a imagem abaixo, a resposta dada pelo estudante dentre as opções disponíveis (A, B, C, D ou E), conforme opções de resposta no Caderno do Aplicador.



- Se você **não** estiver utilizando o Aplicativo MEC Avaliação, marque, na Ficha de Acompanhamento Individual, conforme a imagem abaixo, a resposta dada pelo estudante, selecionando uma das alternativas disponíveis (A, B, C, D ou E), conforme opções de resposta no Caderno do Aplicador.



Fonte: Orientações caderno do aplicador, Fluência, ciclo II, CNCA, 2024.

Como observado, todas as orientações estão presentes para o aplicador no material que compõe o seu caderno de aplicação.

### 3.2.3 As matrizes de Referência das Avaliações – ciclo II, CNCA

A matriz de referência para a prova de leitura abrange todas as habilidades que os alunos devem consolidar ao final do 2º ano do Ensino Fundamental. Ela detalha as competências que serão avaliadas em cada ciclo. No ciclo I da avaliação contínua, são abordadas habilidades de menor complexidade, que deveriam já ter sido consolidadas no início do ano letivo. Durante a avaliação do ciclo II, são contempladas algumas habilidades menos complexas, bem como outras de maior complexidade, uma vez que se espera que os alunos tenham dominado as habilidades mais simples e começado a desenvolver algumas mais complexas. Por fim, a avaliação do ciclo III inclui habilidades já avaliadas no ciclo II,

além de algumas mais complexas que serão revisadas no 3º ano do Ensino Fundamental.

As habilidades são estruturadas em ciclos de avaliação que possibilitam o monitoramento da continuidade da aprendizagem. A análise deve identificar as competências em desenvolvimento em cada ciclo, a fim de orientar a prática pedagógica. A avaliação contínua é de natureza formativa e oferece feedback constante, permitindo que o professor compreenda tanto os pontos fortes quanto as áreas de melhoria, permitindo retomadas no percurso da aprendizagem.

É interessante observar que existem três ciclos de habilidades que são cobradas nas avaliações do 2º ano do Ensino Fundamental, no ciclo II, cujas avaliações foram foco da análise nesta pesquisa, houve a cobrança de 13 habilidades, dentre essas há 10 (dez) habilidades que são cobradas na avaliação diagnóstica, ciclo I, ou seja, são habilidades que, na diagnóstica, ainda estavam em construção, precisavam ser retomadas e avaliadas no ciclo II, e 3 (três) que deixam de ser avaliadas no ciclo II, devido ao seu baixo grau de complexidade são habilidades que são trabalhadas no primeiro ano da alfabetização e que apenas uma retomada é o suficiente para que os alunos aprendam e prossigam em sua trajetória de aprendizado. No ciclo III, 8 (oito) dessas habilidades são novamente avaliadas, o que indica que, na data em que foi feita essa pesquisa, muitos alunos ainda estariam em processo de desenvolvimento. E das 13 habilidades avaliadas no ciclo II, 7 (sete) são esperadas que os alunos tenham consolidado, pois as mesmas não são cobradas no ciclo III. Dessa forma, a matriz é organizada de forma que o aluno ao final do segundo ano do Ensino Fundamental consiga ler com autonomia, boa fluência em textos apropriados para o ano escolar.

A avaliação é composta, também, por atividades que avaliam a fluência em leitura. A matriz, apresentada na tabela 1, traz os descritores associados às habilidades de fluência em leitura que os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental devem consolidar ao final do ano letivo. A tabela 2, apresenta a matriz de referência da avaliação de leitura:

Tabela 1- Matriz de Referência-Fluência em Leitura

<b>MATRIZ DE REFERÊNCIA</b>	
<b>LÍNGUA PORTUGUESA - FLUÊNCIA EM LEITURA   2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL</b>	
<b>DESCRITOR</b>	<b>DESCRIÇÃO HABILIDADE</b>
D001_D	Ler palavras oralmente
D004_D	Ler palavras desconhecidas oralmente possivelmente
D003_D	Ler textos oralmente

Fonte –Site CNCA – ciclo II, 2024.

Tabela 2 – Matriz de referência – Avaliação de Leitura.

<b>MATRIZ DE REFERÊNCIA</b>				
<b>LÍNGUA PORTUGUESA- LEITURA 2º ano do Ensino Fundamental</b>	<b>Avaliação Contínua da Aprendizagem</b>			
<b>HABILIDADE</b>	<b>HABILIDADE BNCC</b>	<b>CICLO I</b>	<b>CICLO II</b>	<b>CICLO III</b>
Reconhecer o local de inserção de uma palavra na ordem alfabética.	EF01LP10	X	X	
Identificar rimas.	EF12LP19	X	X	
Identificar semelhanças entre sílabas (inicial, medial, final) de palavras.	EF01LP09	X	X	
Ler palavras formadas exclusivamente por sílabas canônicas	EF02LP04	X	X	X
Ler palavras formadas por sílabas não canônicas.	EF02LP04	X	X	X
Reconhecer o assunto de um texto ouvido	EF35LP03	X		
Inferir informação em texto que articula linguagem verbal e não verbal.	EF15LP14	X	X	X
Reconhecer o gênero de um texto que circula no campo de atuação da vida cotidiana.	EF15LP02	X	X	
Identificar a finalidade de um texto do campo de atuação da vida cotidiana.	EF15LP01		X	
Ler frases (ordem direta, estrutura canônica: sujeito, verbo, objeto - mais de um complemento).	EF01LP02	X	X	X
Localizar informações explícitas em textos, recuperadas por meio de repetição.	EF15LP03	X		
Localizar informações explícitas em textos, recuperadas por meio de paráfrase.	EF15LP03		X	X

Reconhecer o assunto de um texto quando o assunto está indicado no título.	EF35LP03	X		
Reconhecer o assunto de um texto quando o assunto é tópico do primeiro parágrafo.	EF35LP03		X	X
Inferir informação em texto exclusivamente verbal.	EF35LP04			X
Inferir o sentido de palavra ou expressão idiomática própria da linguagem informal, com base em pistas contextuais (sinonímia, palavra do mesmo campo semântico).	EF35LP05			X
Reconhecer o personagem principal de narrativas ficcionais, quando o personagem é citado no título ou é tópico do primeiro parágrafo.	EF01LP26		X	X
Reconhecer o gênero de um texto do campo de atuação artístico-literário.	EF15LP02		X	X
Reconhecer o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em tirinhas e histórias em quadrinhos.	EF15LP14			X

Fontes - Matriz de Referência - Língua Portuguesa - Leitura, CNCA, 2024.

É importante ressaltar que a habilidade de ler textos em voz alta continuará a ser sistematizada no 3º ano do Ensino Fundamental. No ciclo II, a avaliação é contínua e formativa, ocorre durante o processo de aprendizagem, o que possibilita ao professor intervir rapidamente e de forma significativa.

### 3.2.4 As avaliações

Em relação ao processo de aplicação das avaliações de fluência e leitura, primeiramente, acontece uma formação com a equipe gestora e pedagógica, tendo como objetivo a conscientização sobre a utilização da Plataforma de Avaliações Periódicas do

CNCA como ferramenta pedagógica para a gestão escolar, proporcionando o embasamento para tomada de decisões pedagógicas. Lembrando que essa formação tem como foco capacitar a equipe pedagógica a analisar os dados, interpretando os resultados das avaliações feitas com os estudantes; apoiar os professores, orientando-os a utilizar esses resultados para planejar intervenções pedagógicas mais significativas e fortalecer estratégias de gestão pedagógica que permitam organizar o trabalho da escola para garantir a alfabetização na idade certa.

Na escola em que as avaliações foram analisadas, as professoras são trocadas de turma para a aplicação, o que garante confiabilidade aos resultados e, ao mesmo tempo, prepara os alunos para serem avaliados pelo SAEB, provas bianuais nas quais são professores externos que vêm realizar as aplicações

A tabela 3, a seguir, apresenta o número de participantes previstos e o número de alunos que efetivamente realizaram a avaliação de leitura.

Tabela 3 – Número e porcentagem de participantes.

<b>Panorama da Aplicação e Resultados da Avaliação de Leitura (prova impressa).</b>		
<b>Participação prevista - 127</b>	<b>Avaliados-122</b>	<b>% de participação</b>
2 ano 1 - 26	2 ano 1 - 24	2 ano 1 - 92%
2 ano 2 - 27	2 ano 2 - 26	2 ano 2 - 96%
2 ano 3 - 25	2 ano 3 - 25	2 ano 3 - 100%
2 ano 4 - 25	2 ano 4 - 24	2 ano 4 - 96%
2 ano 5 - 24	2 ano 5 - 23	2 ano 5 - 96%

Fonte: Site CNCA - Resultado, ciclo II - 2024.

### 3.2.5 O contexto de aplicação das avaliações

As avaliações, ciclo II, leitura e fluência, foram aplicadas em 122 alunos que estudam em uma escola municipal, lotada em um município situado no sudoeste de Minas Gerais. O município possui em torno de 75000 habitantes, apresenta uma economia baseada na agricultura, na confecção de lingerie, no curtimento de couro e no turismo rural, contando com uma estância de águas termais. O município conta com 27 escolas e centros de educação infantil e 9 escolas estaduais e mantém, prioritariamente, a educação infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, enquanto o Estado mantém os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. A escola na qual a pesquisa foi realizada fica em um bairro periférico, atende

a 24 turmas, 2 de educação infantil e 22 turmas dos anos iniciais do ensino fundamental (4 primeiros anos, 5 segundos anos, 5 terceiros anos, 4 quartos anos e 4 quintos anos). Uma semana antes da aplicação das provas, a escola envia um bilhete aos pais conscientizando-os sobre a importância dessas avaliações, instruindo-os a enviarem seus filhos para a escola. Com os alunos, é feita uma conscientização sobre a importância de fazer as provas da melhor forma possível, ler os textos e as questões várias vezes e com muita atenção.

Para iniciar a aplicação, a direção escolar realiza uma formação com os professores dos segundos anos e com as aplicadoras responsáveis por avaliar a fluência leitora das duas turmas selecionadas. A avaliação de fluência leitora (leitura oral) é realizada pelas professoras eventuais, já as avaliações de leitura (textos impressos) é aplicada pelas professoras que lecionam no 2º ano, a direção faz a troca entre elas, de modo que nenhuma delas aplique em sua turma.

Durante a aplicação, a professora explica às crianças que elas farão atividades de leitura, onde deverão ler os textos sozinhas e farão a marcação em apenas uma das quatro opções apresentadas em cada questão. A professora deve ler somente as informações que apresentam a imagem de um megafone. Após tirar as dúvidas dos alunos e tranquilizá-los, a professora realiza, coletivamente, o exemplo de atividade e inicia a aplicação.

As avaliações de leitura e fluência leitora, ciclo II, apresentam as versões caderno do aplicador e do aluno, no caderno do aplicador há informações relevantes que auxiliam o professor na aplicação. Já no caderno do aluno constam apenas os textos e as opções que eles devem ler e interpretar, sua formatação é simples, com letras grandes, o que viabiliza a interpretação dos estudantes. Traz, também, um gabarito das 22 questões com quatro opções de respostas cada, contendo apenas uma resposta certa, contudo, nessa fase do processo de aprendizagem o aluno não marca o gabarito, ele faz o registro na prova e a professora é a responsável por inserir os resultados no site do CNCA.

A leitura oral do aluno pode ser gravada com o aplicativo do MEC e o aplicador vai seguindo o passo a passo e salvando as leituras, no final ele preenche as opções de respostas da compreensão do texto na própria tela do aplicativo. Outra forma de realizar o registro da leitura é a utilização do cronômetro do celular, enquanto o aluno realiza a leitura, o professor deve preencher as fichas de acompanhamento individual, onde ele marca como foi a leitura. A equipe gestora fez a opção de utilizar o cronômetro do celular e registrou os resultados nas fichas de acompanhamento individual - depois foram lançadas no sistema. O professor explica

ao aluno como vai ser a aplicação: “Vou pedir para que você leia várias palavras até o momento em que eu disser para você parar, mas antes vamos ver como você vai fazer para ler?” Após esse comando, o professor direciona o aluno para que ele realize a leitura das palavras utilizadas como teste e a direção que deve ser realizada a leitura, (da esquerda para a direita) de acordo com o sentido da seta. Caso o aluno tenha dificuldade na leitura de uma palavra, esperar 3 segundos e pedir que o aluno leia a próxima. Depois de ler a linha de palavras como teste, o professor dá as últimas explicações e inicia a avaliação: “Agora você vai ler as outras palavras que estão no quadro e vai parar quando eu disser *PARE*.”

“Você deve ler da melhor maneira possível e não se preocupar se não der tempo de ler todas as palavras”. O aluno começa a leitura de forma linear e, simultaneamente, o professor vai fazendo a marcação. Após indicar a primeira palavra, o professor inicia o cronômetro e quando o mesmo zerar, a leitura é interrompida. O aluno terá 60 segundos para ler 60 palavras conhecidas com formações silábicas simples e complexas. Para cada palavra lida, há seis itens a serem registrados: (I) não leu, (II) acertou, (III) inventou letra/palavra (IV) soletrou/nomeou letras (V) silabou. (VI) errou.

Logo após, o aluno é convidado a realizar a leitura da lista de 40 palavras desconhecidas em 60 segundos. Para cada palavra, há três categorias a serem assinaladas pelo professor: (i) não leu, (ii) acertou, (iii) errou. E caso o aluno não tenha lido as listas de palavras, o professor assinala um dos três itens que se encontram no rodapé das atividades: (i) o(a) estudante se recusou a ler, (ii) o(a) estudante disse que não consegue ler, (iii) o(a) estudante disse que não sabe ler.

O texto é o último a ser avaliado, o aluno tem o seu caderno em mãos para fazer a pré-leitura, o aplicador tem o texto em linhas, com as palavras numeradas. Há, ainda, uma coluna onde o professor marcará quantas palavras foram lidas erradas em cada linha. O professor ainda tem que registrar qual foi a última palavra lida pelo aluno, citando o seu número e quantas palavras foram lidas erradas no total. O aplicador deverá observar se o aluno está obedecendo as pausas de sentido (pontuação) e fazer três questões para os alunos que conseguirem ler o texto, mesmo que tenham ultrapassado o tempo de 60 segundos, isso porque será avaliada, também, a compreensão. Terminada a leitura do texto, o professor diz ao aluno que agora fará três questões e que se ele não souber responder não tem problema, mas que deverá fazê-lo da melhor maneira que conseguir. Serão três perguntas de compreensão, para cada questão haverá cinco opções de respostas para o aplicador comparar a resposta do aluno e fazer o registro daquela que mais se aproxima.

Estas informações devem ser registradas de forma fidedigna, pois é através desses

registros que o sistema de avaliação gera os resultados: a porcentagem de precisão, os perfis de leitor em que cada estudante se encontra.

### 3.3 – Categorias de análise

A avaliação considera três perfis de leitores, conforme caracterização a seguir:

Perfis dos alunos em relação à leitura:

- **Pré-leitor:** o estudante que se encontra nesse perfil não consegue fazer a leitura oral, e quando consegue ler alguma sílaba ou palavra, realiza-a com muita dificuldade, demandando-lhe muito esforço. Esse perfil subdivide-se em quatro diferentes níveis:

Nível 1: o estudante não realizou a leitura de palavras ou disse letras, sílabas ou palavras que não constavam no item;

Nível 2: o estudante nomeou letras isoladas ao tentar ler as palavras constantes no item, dessa forma, identificou letras;

Nível 3: o estudante silabou ao realizar a leitura das palavras constantes no item;

Nível 4: o estudante leu corretamente até 10 palavras conhecidas e 5 palavras desconhecidas constantes no item;

- **Leitor Iniciante:** o estudante que se encontra nesse perfil conseguiu, no tempo de 60 segundos, ler corretamente 11 ou mais palavras e 6 palavras possivelmente desconhecidas constantes neste item.
- **Leitor Fluente:** o estudante que se encontra nesse perfil leu corretamente, no tempo de 60 segundos, mais de 50 palavras com uma precisão igual ou superior a 90%.

O texto é lido por alunos que se encontram nos perfis iniciantes (ainda que de forma lenta e silabada) e fluentes (leitura mais rápida).

Habilidades avaliadas nas questões de compreensão:

A prova era composta por questões que avaliaram diferentes habilidades, contudo apresentam-se a seguir apenas as habilidades relacionadas à leitura e fluência, conforme tabela 4, a seguir:

Tabela 4- Habilidades analisadas – CNCA Língua Portuguesa/Leitura

<b>CD- HABILIDADE</b>	<b>DC- HABILIDADE</b>
H 10	Reconhecer o gênero de um texto que circula no campo de atuação da vida cotidiana.
H 13	Localizar informações explícitas em textos, recuperadas por meio de paráfrase.
H 09	Inferir informação em texto que articula linguagem verbal e não verbal.
H 11	Identificar a finalidade de um texto do campo de atuação da vida cotidiana.
H 16	Reconhecer o personagem principal de narrativas ficcionais, quando o personagem é citado no título ou é tópico do primeiro parágrafo.
H 17	Reconhecer o gênero de um texto do campo de atuação artístico-literário.

Fonte: SiteCNCA - Língua Portuguesa/Leitura, ciclo II- 2024.

Para dar início à análise dos resultados das provas foi feito um ofício pedindo a autorização para uso dos resultados dos alunos ao Secretário Municipal do Município onde foram analisadas as avaliações externas do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada - CNCA. Diante da autorização oficializada, começou-se a análise pelo site do CNCA, de onde foram retiradas as matrizes curriculares e as provas do aluno e aplicadores e os resultados da aplicação.

## 4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

O objetivo desta seção é apresentar a análise da prova, a partir das habilidades de leitura avaliadas no segundo ano do Ensino Fundamental. A prova de leitura possui 22 questões e avalia 12 habilidades, geralmente, é impressa em formato de livreto e grampeada. No que diz respeito à prova de fluência, são apresentados à criança duas listas de palavras (uma conhecida e outra desconhecida, com diversas formações silábicas) e um texto (contendo cerca de 150 palavras) com três questões de compreensão (as opções de resposta envolvem as ideias de localizar informações explícitas e implícitas no texto e reconhecer o assunto principal ). O aluno que consegue ler o texto, independente do tempo, tenta responder às questões, através da análise da fluência e das respostas das questões pode-se estabelecer uma relação recíproca entre fluência e compreensão.

### 4.1 A Avaliação de leitura e compreensão: aplicação e análise das questões

Nesta seção serão analisadas as questões da avaliação de leitura que apresentaram um percentual de acertos abaixo de 70%. Segue a descrição das habilidades e as questões relacionadas.

A habilidade **H17 - Reconhecer o gênero de um texto do campo de atuação artístico-literário** foi avaliada em duas questões: 4 e 10, obtendo 37% de acerto, considerado nível baixo. Em relação à questão 4, trata de uma atividade que exige do aluno o conhecimento do gênero lista. Para acertar esse item é preciso que o aluno tenha acesso aos diversos gêneros textuais, que participe de leituras e escritas de listas, que tenha acesso ao seu uso social, “para que é feita uma lista?”. Dessa forma o aluno em fase inicial de leitura conseguiria reconhecer esse gênero somente observando a estrutura do texto, uma palavra escrita embaixo da outra. Já os leitores fluentes leriam com facilidade, porém o aprendizado de reconhecer gêneros depende da familiaridade com eles, as rodas de leitura, a exploração dos cartazes, das listas, dos poemas, dentre outros gêneros. Esse processo é o que chamamos de saber fazer uso das pistas visuais e estruturais do texto. Segue abaixo a questão:

Figura 12 – Texto referente à questão 4 do caderno do aluno

**A FESTA DO CAMALEÃO**

O GATO FOI PASSEAR NA FLORESTA.  
ENCONTROU UMA GRANDE FESTA.  
ERA O ANIVERSÁRIO DO CAMALEÃO.  
LÁ TINHA BICHO DE MONTÃO.

ESTAVA LÁ O SAPO  
QUE NÃO TINHA NENHUM CHULÉ. [...]

VIERAM VOANDO A ANDORINHA,  
O PARDAL E O SABIÁ. [...]

DE REPENTE APARECEU O PATO,  
QUE CAIU NA LAGOA,  
QUE COISA BOA! [...]

AÍ CHEGOU O PARABÉNS.  
TODOS CANTARAM COM ALEGRIA  
EM HOMENAGEM AO CAMALEÃO.

QUE DE TANTA EMOÇÃO,  
MUDOU LOGO A SUA COR,  
E AGRADECEU A TODOS OS BICHOS  
POR TANTA AMIZADE E AMOR.

EVERTON, Francisco. A festa do camaleão. Fortaleza: SEDUC, 2011. Disponível em: <https://meulink.fb/EoYsolEFGAWnClC>. Acesso em: 16 out. 2024. Fragmento. (P00061908\_SUP)

Fonte: Caderno de leitura do aluno, ciclo II, 2024.

Figura 13 – Questão 4 do caderno do aluno

**ESSE TEXTO É**

UMA LISTA.

UMA FÁBULA.

UM POEMA.

UM CONVITE.

Fonte: Caderno de leitura do aluno, ciclo II, 2024.

Figura 14- Texto e questão 10 do caderno de leitura do aluno.

**LEIA O TEXTO ABAIXO PARA RESPONDER ÀS QUESTÕES A SEGUIR.**

**PEDIDO DE SOCORRO**

– SOCORRO, PESSOAL! SOCORRO! – GRITAVA O CAVALO-MARINHO, SAINDO DE UM NAVIO [...].

– O QUE HOUE, PEQUENINO? – PERGUNTOU O BAIACU [...]. [...] O PEQUENINO MAL CONSEGUIA FALAR.

– ACALME-SE – FALOU O PEIXE-PALHAÇO [...].

O CAVALO-MARINHO PENSOU UM POUCO E DEPOIS FALOU:

– MEU AMIGO, PACO, FICOU PRESO DENTRO DO NAVIO. EU PRECISO ENCONTRAR ALGUÉM QUE ME AJUDE A TIRÁ-LO DE LÁ!

– ENTÃO, JÁ ENCONTROU! [...]

DEPRESSA, O PEIXE-PALHAÇO E O BAIACU ACOMPANHARAM O CAVALO-MARINHO PARA DENTRO DO NAVIO [...]. O PEIXINHO-DOURADO ESTAVA DEBAIXO DA VIGA DE MADEIRA QUE HAVIA SE ROMPIDO. [...] AO VER AQUELA MOVIMENTAÇÃO, OS OUTROS ANIMAIS TAMBÉM DECIDIRAM AJUDAR: VÁRIOS PEIXES E ATÉ UM POLVO!

ASSIM, QUANDO TODOS SE UNIRAM, TIVERAM FORÇAS O BASTANTE PARA LIBERTAR O PEIXINHO-DOURADO. AO VEREM O PEQUENINO SAIR NADANDO, TODOS COMEMORARAM.

PEDIDO de socorro. In: 365 histórias para ler e sonhar. Jandira: ciranda cultural, 2022. p. 74. Fragmento. (P00061923\_SUP)

---

**Questão 10** P00061924

ESSE TEXTO É

UM CONTO.

UM POEMA.

UMA CANTIGA.

UMA NOTÍCIA.


BR 012022

Fonte: Caderno de leitura do aluno, ciclo II, 2024.


Trata-se de um texto de 125 palavras de diversas formações silábicas, divididos em 9 parágrafos e com muitos sinais de pontuação. Embora o reconhecimento de um gênero textual possa acontecer observando-se a estrutura do texto, como é o caso dos poemas ou receitas, no caso do item da questão 10, um conto com muitos diálogos poderia confundir um aluno no nível pré-leitor ou leitor iniciante, que teria apenas a pista visual ( formato) para conseguir identificar o gênero ou a decodificação de algumas palavras, porém para fazer a marcação da opção certa, o pré-leitor ou leitor iniciante teria que decodificar, o que seria uma atividade muito difícil de ser realizada, principalmente porque todas as opções começam com as palavras *um* e *uma*. Os alunos que se encontram nos níveis pré-silábicos e silábicos, independentemente de possuírem ou não valor sonoro na escrita, poderiam enfrentar dificuldades ao responder a este item. Por outro lado, os leitores iniciantes têm a capacidade de analisar a estrutura textual e desenvolver habilidades de leitura inicial poderiam tentar realizar a atividade. Assim, esse tipo de atividade requer que o aluno possua habilidades de letramento, o que implica em ter contato com diversos tipos e gêneros textuais e estar inserido em um processo de ganhar fluência para que consiga responder à questão adequadamente.

A habilidade **H11 -Identificar a finalidade de um texto do campo de atuação da vida cotidiana**, foi avaliada nas questões 05 e 22, onde foram utilizados textos que circulam no dia a dia do aluno, tanto nas redes sociais quanto na escola, o gênero textual é cartaz, a habilidade obteve 76% de acertos, considerado nível Médio Alto.

Figura 15 – Texto e questão 05 do caderno de leitura do aluno.


Aplicador, ler SOMENTE a(s) informação(ões) que apresenta(m) o desenho de um megafone .

**Questão 05** P00061919


 LEIA O TEXTO ABAIXO.

15 de Outubro

**PARABÉNS,  
PROFESSORES**



A dedicação de vocês  
faz toda a diferença!



(P00061919\_SUP)

ESSE TEXTO SERVE PARA

CONTAR UMA HISTÓRIA.

DIVULGAR UM EVENTO.

FAZER UM CONVITE.

FAZER UMA HOMENAGEM.

Fonte: Caderno de leitura do aluno, ciclo II, 2024.

Figura 16 - Texto referente à questão 22.

**LEIA O TEXTO ABAIXO PARA RESPONDER ÀS QUESTÕES A SEGUIR.**

✓ PÃO

✓ LEITE

✓ SUCO

✓ ARROZ

✓ FEIJÃO

✓ MACARRÃO

✓ BISCOITO

(P00061499\_SUP)

Fonte: Caderno de leitura do aluno, ciclo II, 2024.

Figura 17 – Questão 22 do caderno de leitura do aluno.

Aplicador, ler **SOMENTE** a(s) informação(ões) que apresenta(m) o desenho de um megafone 📢.

**Questão 22** P00061500

ESSE TEXTO SERVE PARA

DAR UMA INFORMAÇÃO.

DIVULGAR UMA CAMPANHA.

ENSINAR A FAZER UM ALIMENTO.

LISTAR PRODUTOS PARA COMPRA.

Fonte: Caderno de leitura do aluno, ciclo II, 2024.

A habilidade **H13 - Localizar informações explícitas em textos, recuperadas por meio de paráfrase** foi avaliada em duas questões (19 e 20) ordem lida pela professora foi pedir aos alunos que lessem o texto e respondessem com atenção. O seu percentual de acertos foi de 57%, considerado médio baixo.

Figura 18 – Texto e questão 19 do caderno de leitura do aluno.

**POR QUE SURGEM RUGAS NA PELE?**

TODOS OS DIAS AS CÉLULAS DA PELE PERDEM MUITA ÁGUA POR MEIO DO SUOR. EM UMA PESSOA JOVEM, ESSA ÁGUA É SUBSTITUÍDA AOS POUCOS. EM UMA PESSOA MAIS VELHA, O ORGANISMO NÃO REPÕE TODA A ÁGUA PERDIDA E AS CÉLULAS SE ESVAZIAM, PROVOCANDO AS RUGAS. HÁ TAMBÉM ALGUMAS RUGAS QUE SÃO MARCAS DO ROSTO E APARECEM DESDE A JUVENTUDE.

POR QUE surgem rugas na pele? Recreio, n. 1119, p. 4, 25 abr. 2024. Disponível em: <https://gread.com.br/viewer/recreio-acervo/no-inko-tudo-era-difcil/>. Acesso em: 19 abr. 2024. (P00061496\_SUP)

**Questão 19** P00061496

QUAL É O ASSUNTO DESSE TEXTO?

A JUVENTUDE.

AS RUGAS NA PELE.

O ORGANISMO.

OS TIPOS DE ROSTO.

Fonte: Caderno de leitura do aluno, ciclo II, 2024.

Trata-se de um texto informativo, retirado da Revista Recreio, trazendo a informação sobre as rugas da pele, texto curto e de letra bastão, características importantes para alunos em alfabetização. A primeira pergunta que o aluno teria que ler e responder é qual era o assunto

do texto. Para ler e responder a essa questão e descobrir qual é o assunto do texto, o aluno precisa ser leitor fluente, que sabe fazer uso de estratégias de leitura, analisando o título e a fonte, dessa forma o aluno teria contato com palavras-chave: rugas e pele, e na fonte: a palavra Recreio, daí a importância do letramento no aprendizado da leitura, esse contato traria à mente desse aluno os tipos de textos que podem ser encontrados naquele portador textual. Contudo, o aluno precisaria de ler fluentemente para poder assimilar o assunto textual e marcar a opção correta, que no caso, é o segundo quadrinho: as rugas na pele.

Figura 19 - Questão 20 do caderno de leitura do aluno.

Questão 20		P00061497
DE ACORDO COM ESSE TEXTO, ALGUMAS RUGAS APARECEM		
<input type="checkbox"/>	AOS POUCOS.	
<input type="checkbox"/>	NA ÁGUA.	
<input type="checkbox"/>	NA JUVENTUDE.	
<input type="checkbox"/>	POR MEIO DO SUOR.	

Fonte: Caderno de leitura do aluno, ciclo II, 2024.

A ordem e opções do item 20 deveriam ser lidos pelo aluno de forma autônoma, bem como o texto ao qual se refere. O percentual de acertos desse item foi de 57%, considerado médio baixo. Item que demanda leitura fluente e compreensão leitora, alunos pré-leitores não teriam condições de realizar a atividade e leitores iniciantes encontrariam muita dificuldade na realização.

A habilidade **H09 - Inferir informações em texto que articula linguagem verbal e não verbal** foi avaliada nas questões 8 e 17. A questão 8 diz respeito a um texto que verbal e não verbal, o que demanda do aluno, além da decodificação, a análise do contexto, das imagens, da expressão corporal e facial das personagens para construir os sentidos necessários para resolver a questão. Obteve 68% de acerto, considerado médio alto.

Figura 20– Texto e questão 8 do caderno de leitura do aluno.

P0201\_APLIC

Aplicador, ler SOMENTE a(s) informação(ões) que apresenta(m) o desenho de um megafone .

**Questão 08** P00061918

 LEIA O TEXTO ABAIXO.

**Dia do Professor**



HEINE, Evelyn. Dia do professor. Divertido. Disponível em: <https://www.divertido.com.br/quadrinhos/bras4.html>. Acesso em: 21 mar. 2024. (P00061918\_SUP)

NESSE TEXTO, OS ALUNOS FIZERAM UMA

COMPETIÇÃO ENTRE AMIGOS.

DECORAÇÃO DE ANIVERSÁRIO.

SURPRESA PARA A PROFESSORA.


TAREFA PARA APRENDER DESENHOS.

Fonte: Caderno de leitura do aluno.


A ordem era ler uma tirinha, com três quadrinhos, onde os alunos teriam que ler as falas da professora, conhecerem o dia a dia da sala de aula, interpretar o significado dos corações no último quadrinho, para poderem inferir que os alunos da professora fizeram uma surpresa para ela. Para responder a esse item corretamente é necessário fazer uso das estratégias de leitura, buscando os conhecimentos prévios sobre esse tipo de texto, as vivências em sala de aula, a leitura do título da tirinha, a leitura da fonte, a análise dos desenhos e a leitura verbal.


Figura 21 – Texto e questão 17 do caderno de leitura do aluno.

P00061494

Aplicador, ler SOMENTE a(s) informação(ões) que apresenta(m) o desenho de um megafone .

**Questão 17** P00061494

 LEIA O TEXTO ABAIXO.



GALVÃO, Jean. Jean Galvão Cartuns. Disponível em: <https://meulink.br/gaXHcAeEcxcoBxz>. Acesso em: 17 abr. 2024. (P00061494\_SUP)

NESSE TEXTO, AS CRIANÇAS SE ASSUSTARAM PORQUE

PENSARAM QUE O GATO FOSSE UMA ONÇA.

O GATO ESPALHOU PULGAS.

FICARAM COM MEDO DAS PULGAS DO CÃO.

A ONÇA RUGIU MUITO ALTO.


Fonte: Caderno de leitura do aluno.

A atividade proposta na questão 17 refere-se a uma tirinha formada por três quadrinhos, sendo que apenas no último há um balão de diálogo (linguagem verbal), dessa forma os alunos deveriam analisar o contexto onde se passa a história, as expressões faciais e os desenhos para inferir o motivo pelo qual as crianças se assustaram. Trata-se de uma atividade na qual os alunos precisam ter leitura fluente e compreensão para conseguir chegar à resposta correta. A ordem principal deve ser lida de forma autônoma pelos alunos, de modo que leitores iniciantes encontrariam grandes dificuldades para resolver essa questão.

**H16 - Reconhecer o personagem principal de narrativas ficcionais, quando o personagem é citado no título ou é tópico do primeiro parágrafo.**

Figura 22 – Questão 11 do caderno de leitura do aluno.

P0201\_APLIC

Aplicador, ler SOMENTE a(s) informação(ões) que apresenta(m) o desenho de um megafone .

**Questão 11** P00061923

QUAL É A PERSONAGEM PRINCIPAL DESSA HISTÓRIA?

O BAIACU.

O PEIXE-PALHAÇO.

O PEIXINHO-DOURADO.

O POLVO.

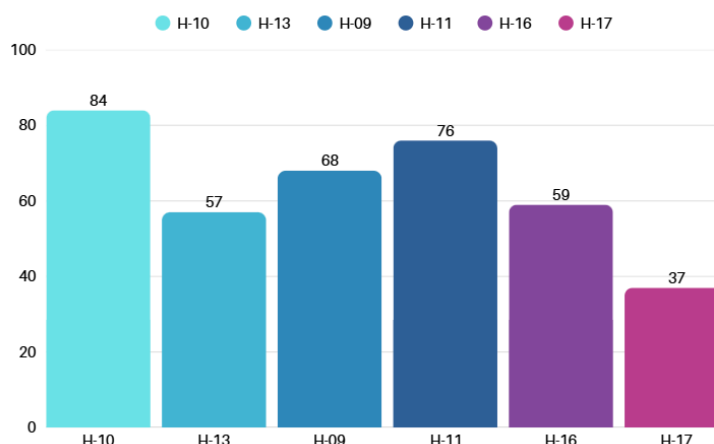
Fonte: Caderno de leitura do aluno, ciclo II, 2024.

Para responder a esse item, o estudante deveria retomar o texto e proceder à leitura. Dessa forma, trata-se de um enunciado cuja resolução pode apresentar certo grau de dificuldade para leitores em fase inicial de desenvolvimento, ao passo que leitores proficientes tenderiam a solucioná-lo sem maiores obstáculos. O percentual de acerto foi de 59%, considerado médio baixo.

#### 4.2 Resultado da avaliação de compreensão leitora

Os percentuais obtidos nas questões avaliadas foram consolidados no gráfico e na tabela a seguir, a fim de que a visualização fique mais clara:

Gráfico 01 - Percentual de acertos da prova de Leitura- 2º ano do ensino fundamental



Fonte- Resultado da avaliação de Leitura-CNCA, ciclo II, 2024.

O gráfico evidencia que as habilidades H 01, H13, H 16 e H 17 obtiveram menos de 60%. Dessas, a H17 foi a que apresentou o menor percentual. Os dados são apresentados na tabela 05:

Tabela 5- Resultado 2º ano – CNCA Língua Portuguesa/Leitura

CD- HABILIDADE	DC- HABILIDADE	TAXA ACERTO	FAIXA DA HABILIDADE
H 10	Reconhecer o gênero de um texto que circula no campo de atuação da vida cotidiana.	84%	Alto
H 13	Localizar informações explícitas em textos, recuperadas por meio de paráfrase.	57%	Médio Baixo
H 09	Inferir informação em texto que articula linguagem verbal e não verbal.	68%	Médio Alto
H 11	Identificar a finalidade de um texto do campo de atuação da vida cotidiana.	76%	Médio Alto
H 16	Reconhecer o personagem principal de narrativas ficcionais, quando o personagem é citado no título ou é tópico do primeiro parágrafo.	59%	Médio Baixo
H 17	Reconhecer o gênero de um texto do campo de atuação artístico-literário.	37%	Baixo

Fonte: Caderno de leitura do aluno, ciclo II, 2024.

Levando em consideração que, em 2024, o Município optou por realizar exclusivamente a Avaliação Contínua da Aprendizagem, ciclo II, a avaliação de leitura contemplou doze habilidades específicas. Dentre essas, cinco correspondem a competências que, a essa altura da escolarização, já deveriam estar consolidadas, enquanto sete referem-se a habilidades em processo de desenvolvimento no segundo ano de escolaridade.

Destaca-se que, das doze habilidades avaliadas, nove ainda serão objeto de verificação no ciclo II. Observa-se, ademais, que algumas habilidades permanecem em construção e serão novamente avaliadas ao final do ano, no ciclo III, como é o caso das habilidades H09, H11 e H17. Outras competências, por sua vez, somente serão avaliadas no término do ano letivo — correspondente ao 2º ano — em razão de sua maior complexidade, que exige do estudante uma leitura fluente e compreensiva.

Cabe ressaltar que há habilidades avaliadas exclusivamente no ciclo I, geralmente relacionadas a competências que deveriam ter sido consolidadas no ano anterior e que são verificadas apenas na avaliação diagnóstica. Nos casos em que o percentual de acertos dessas habilidades se apresenta baixo ou médio-baixo, torna-se imprescindível a elaboração de um planejamento intensivo voltado à sua consolidação, uma vez que são indispensáveis para a continuidade do processo de alfabetização. Entre essas habilidades, destacam-se H12 e H10 (ver tabela 2- Matriz de referência).

Outra observação a ser feita nesta matriz são as habilidades que são avaliadas apenas nos ciclos I e II, pois espera-se que até o final do primeiro semestre, o estudante tenha consolidado tais habilidades, são elas: H03, H04, H05 (ver tabela 2- Matriz de referência). Elas estão relacionadas ao processo inicial da alfabetização, e alunos em defasagem de conteúdos são aqueles que se encontram no processo inicial de apropriação do sistema de escrita alfabética e possuem baixo nível de consciência fonológica, não conseguiram consolidar a identificação de rimas, a leitura de palavras canônicas e não canônicas e a comparação de semelhanças da posição das sílabas. Este perfil de aluno apresenta dificuldade nas avaliações de leitura e compreensão, são classificados com pré-leitores e leitores iniciantes. É necessário que participem de atividades de leitura diversas: compartilhada, coletiva, individual com auxílio da professora ao ler sílabas desconhecidas, leituras feitas pela professora, leitura de diversos gêneros, atividades de consolidação da consciência fonológica (rimas, aliteração e fonêmica), jogos de sílabas e letras, jogos de frases e pequenos textos e estudo do vocabulário.

As habilidades H17, H15, H11, H08 (ver tabela 2- Matriz de referência) são avaliadas nos ciclos II e III são mais complexas, pois todas exigem uma leitura fluente e uso de estratégias de leitura para compreender o texto, os itens que avaliam essas habilidades são compostos por texto, ordem e opções nas quais os alunos deverão realizar a leitura de forma autônoma. A fluência na leitura e os conhecimentos prévios que possuem serão de grande importância para o sucesso na resolução desses itens.

A avaliação da leitura configura-se como uma importante atividade para que o professor possa monitorar o desenvolvimento das habilidades que devem ser consolidadas para que o aluno obtenha êxito. As habilidades esperadas para serem consolidadas ao final do 2º ano do Ensino Fundamental estão alinhadas às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que afirma que o segundo ano do Ensino Fundamental tem como objetivo central a consolidação da alfabetização, bem como o desenvolvimento de habilidades em leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático. Espera-se que os alunos alcancem domínio na leitura e na escrita de palavras, frases e textos curtos, sendo capazes de localizar informações explícitas e desenvolver fluência na leitura, que envolve ritmo e entonação e promover a interpretação de diversos gêneros e suportes, como livros, jornais e telas. A interação com o texto é incentivada por meio de discussões e recontos, enquanto o interesse pela leitura é estimulado através de atividades lúdicas e textos multissemióticos.

A BNCC enfatiza a alfabetização como um direito fundamental de todos os estudantes, assegurando-lhes o acesso às práticas sociais de leitura e escrita. Ao final do segundo ano de escolaridade, espera-se que os alunos já tenham se apropriado do sistema de escrita alfabética e demonstrem fluência leitora em textos compatíveis com o 2º ano do ensino fundamental. Portanto, ao final dessa etapa os alunos deverão ter consolidado as habilidades abaixo:

**(EF02LP26)** ler e compreender, com certa autonomia, textos literários, de gêneros variados, desenvolvendo o gosto pela leitura.

**(EF02LP03)** ler e escrever palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (f, v, t, d, p, b) e correspondências regulares contextuais (c e q; e e o, em posição átona em final de palavra).

**(EF02LP04)** ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, identificando que existem vogais em todas as sílabas.

**(EF02LP05)** ler e escrever corretamente palavras com marcas de nasalidade (til, m, n).

**(EF02LP12)** ler e compreender com certa autonomia cantigas, letras de canções, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.

(EF02LP26) ler e compreender, com certa autonomia, textos literários, de gêneros variados, desenvolvendo o gosto pela leitura.

A seguir, apresenta-se a porcentagem de participação referente à avaliação de leitura.

Tabela 6 – Número de participantes (reapresentada)

<b>Panorama da Aplicação e Resultados da Avaliação de Leitura (prova impressa).</b>		
<b>Participação prevista - 127</b>	<b>Avaliados-122</b>	<b>% de participação</b>
2 ano 1 - 26	2 ano 1 - 24	2 ano 1 - 92%
2 ano 2 - 27	2 ano 2 - 26	2 ano 2 - 96%
2 ano 3 - 25	2 ano 3 - 25	2 ano 3 - 100%
2 ano 4 - 25	2 ano 4 - 24	2 ano 4 - 96%
2 ano 5 - 24	2 ano 5 - 23	2 ano 5 - 96%

Fonte: Site CNCA, ciclo II, 2024.

A porcentagem de alunos, considerando-se o nível de proficiência encontra-se sistematizada na tabela 07, a seguir:

Tabela 7- Níveis de proficiência leitora.

<b>Porcentagem de alunos em cada um dos níveis de proficiência.</b>			
<b>Defasagem</b>	<b>Aprendizado Intermediário</b>	<b>Aprendizado Adequado</b>	<b>Acerto Total</b>
2 ano 1 - 13%	2 ano 1 - 29%	2 ano 1 - 58%	2 ano 1 - 71%
2 ano 2 - 12%	2 ano 2 - 27%	2 ano 2 - 62%	2 ano 2 - 73%
2 ano 3 - 12%	2 ano 3 - 20%	2 ano 3 - 68%	2 ano 3 - 76%
2º ano 4 - 17%	2 ano 4 - 29%	2 ano 4 - 54%	2 ano 4 - 68%
2º ano 5 - 26%	2 ano 5 - 26%	2 ano 5 - 48%	2 ano 5 - 66%

Fonte: Caderno de leitura do aluno, ciclo II, 2024.

Na quarta coluna da tabela, apresenta-se a porcentagem total de acertos de cada um dos segundos anos avaliados no teste de leitura. Nenhuma turma atingiu média igual ou superior a 80% de acertos totais, o que é esperado para alunos que estão em processo de aprendizagem da leitura. Nota-se, também, que apenas duas turmas não atingiram porcentagem acima de 70%. Estas informações devem servir de base para o planejamento de atividades de leitura e uso de estratégias de leitura que devem fazer parte da rotina de ensino dos professores.

Ao analisar os percentuais obtidos, constata-se a necessidade de planejamento de intervenções pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento das habilidades de leitura e da fluência leitora. Tal necessidade decorre do fato de que as atividades propostas na avaliação de leitura do Ciclo II exigem leitura fluente para sua realização.

Observa-se que alunos em fase pré-leitora ou em estágio inicial de leitura enfrentam dificuldades significativas nessas avaliações, cuja resolução fundamenta-se na leitura compreensiva. Aqueles que apresentam ritmo de leitura muito lento, marcado pela silabação e soletração, encontram obstáculos na construção de sentidos durante a interação com o texto, o que compromete, conseqüentemente, o desempenho nas questões avaliativas.

Ressalta-se, ainda, que a avaliação contempla tanto habilidades que já deveriam estar consolidadas quanto aquelas ainda em processo de aprendizagem. Nesse contexto, verifica-se que os percentuais de acerto são baixos, sobretudo nas turmas que apresentam resultados inferiores a 70%.

A análise dos resultados evidencia que a porcentagem de estudantes em situação de defasagem é significativamente elevada. Os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem não conseguem acompanhar os conteúdos necessários para a progressão em sua trajetória escolar. Em contrapartida, aqueles que se encontram em níveis intermediários demonstram estar em processo de desenvolvimento das competências básicas esperadas para o respectivo ano letivo, sendo que poderiam estar desenvolvendo competências mais avançadas.

É importante que esses estudantes recebam acompanhamento pedagógico adequado, uma vez que, na ausência de intervenções eficazes, torna-se pouco provável que alcancem o nível de aprendizagem considerado apropriado. Quando a instituição escolar não implementa um programa de intervenção pedagógica consistente, capaz de promover a evolução dos alunos em defasagem e dos que se encontram em nível intermediário, estes tendem a se distanciar ainda mais dos objetivos de aprendizagem previstos para a etapa escolar em curso. Tal cenário contribui para a consolidação de uma cultura de fracasso, resultando na formação de estudantes que permanecem nos estágios iniciais de leitura e escrita, limitando-se à decodificação sem compreensão textual, sem capacidade de localizar e inferir informações a partir de pistas linguísticas.

Diante dos resultados obtidos, torna-se evidente a necessidade de que o docente

contemple em seu planejamento, atividades voltadas para o desenvolvimento das habilidades de leitura, especialmente aquelas cujos indicadores revelam desempenho classificado como médio baixo ou baixo.

A seguir, serão analisados os resultados obtidos a partir da avaliação de fluência em leitura.

### 4.3 Análise dos itens da avaliação de fluência

O caderno do aplicador trouxe algumas informações para que fossem estudadas antes da aplicação da avaliação. O professor aplicador realiza a leitura apenas das comandas que têm a marcação da imagem de um megafone. O aplicador deve seguir as orientações contidas no caderno. Para que a avaliação se constitua em um instrumento eficaz no processo de aprendizagem, é imprescindível que seja precisa e confiável. Somente dessa forma, o professor poderá obter uma visão real do desenvolvimento de sua turma.

Questão 1 - Lista de palavras conhecidas.

A criança recebe uma lista com 60 palavras formadas por diversas estruturas silábicas, são palavras que fazem parte do universo escolar do aluno. A grande maioria é formada por CV, outras foram formadas por CVC, CVV, CCV, VC, porém são palavras bem conhecidas dos alunos mesmo que no início do processo de alfabetização. O aluno tem 60 segundos para ler as palavras, a professora tem um gabarito para marcar como foi a leitura de cada palavra pelos alunos. Nesse tipo de leitura, o aluno estará fazendo a leitura mais voltada para a rota lexical, tendo em vista que são palavras que o aluno já conhece.

Figura 23 - Lista de palavras conhecidas/caderno do aluno.

D0001\_APLIC

• O quadro de palavras a ser lido pelo estudante é:

VACA	SEMANA	DEDO	SETE	BOLO
CAVALO	VELA	CASA	MOLA	CABO
TAPETE	FOCA	TOMATE	MINUTO	PESADO
NÚMERO	BOTA	PÁGINA	DELICADO	MOTO
FELICIDADE	SABÃO	VIAGEM	ALTURA	DADO
JÁ	MÉDICO	VIOLA	POETA	LARANJA
FÍSICA	LIDER	MAMÃO	GÁS	NAVIO
IMPERIAL	CHORO	QUINTO	LÁ	CABINE
BATATA	TUCANO	NOME	CABELO	TELA
FÁ	ESQUECIDO	MOTORISTA	CAFÉ	JOGADORA
SAL	JOVEM	LAGO	TUDO	SÁBADO
BURACO	SUL	VIRADA	CASAL	CAMINHO

(D00067041)

Fonte: Caderno de leitura do aluno, ciclo II, 2024.

Questão 2 - Lista de palavras possivelmente desconhecidas

A habilidade avaliada nessa questão é a decodificação de palavras desconhecidas, formadas por diversas formações silábicas: CV, VC, CAC, CVV, CVC, CCV, CVV. Mesmo palavras que não sejam comuns no dia a dia dos alunos, seriam lidas através da rota fonológica, onde conseguiriam sonorizar as sílabas. Na avaliação do aluno há somente as palavras que são lidas enfileiradas, enquanto que na avaliação do aplicador há os espaços para o registro de como foi desenvolvida a atividade, fazendo a marcação na frente das palavras. O aplicador deve marcar se o aluno não leu, acertou ou errou, caso o aluno não tenha lido o aplicador deverá marcar no espaço abaixo da lista de palavras o motivo pelo qual isso aconteceu.

Nesse tipo de atividade, o aluno lê pela rota fonológica, pois faz uso da decodificação para decifrar as palavras. Como são palavras que não fazem parte do dia-a-dia, os alunos demoram mais tempo a relacionar grafemas e fonemas, podendo tornar-se, muitas vezes, uma leitura sem compreensão. Isso porque quando não se sabe o significado da palavra, mesmo que o aluno faça leitura rápida não trará significados à mente e, possivelmente, não haverá construção de sentidos.

Figura 24 - Lista de palavras desconhecidas/caderno do aluno.

D0201\_APLIC

• O quadro de palavras possivelmente desconhecidas é:

→	BIGA	SOVADO	LORA	TOCATA	VIMA
→	RUFO	TAPO	PANORÂMICO	JARO	DACO
→	POTO	SERENADO	ESTERLINO	VIDO	TRIS
→	BACANO	FANECO	DIDATA	TORÁCICO	FÉ
→	LAÇADA	MATINAS	SORA	TÉ	BUA
→	SALGADEIRA	TONO	FABRICADOR	BÉTULA	SAMO
→	MURINO	CATETO	VIROLA	CRÓ	MARETA
→	JALECA	LÓ	MEÃ	TRIGUILHO	GRÉS

(D00067046)

Fonte: Caderno de leitura do aluno, ciclo II, 2024.

### Questão 3 - Leitura de texto

Este modelo de texto é do aplicador, onde cada palavra tem um número que serve para a marcação final da leitura do aluno. O texto contém 148 palavras de formações silábicas diversas, o que representa diferentes graus de dificuldades. À frente de cada linha de palavras

tem um espaço para ser registrado o número de palavras lidas de forma errada. No final da folha há um registro de leitura do texto, onde o aplicador marcará a posição numérica da última palavra lida pelo aluno, o total das palavras lidas erradas em cada linha e se o estudante obedeceu às pausas de sentido. Aos alunos que conseguiram ler o texto são feitas três perguntas, cujas respostas são assinaladas na área destinada aos registros de leitura. Quando terminar o tempo estipulado para a leitura, os alunos continuarão a ler para poder responder às três questões de compreensão.

Figura 25 – Texto numerado a ser usado pelo aplicador.

D0201\_APLIC

**O<sup>1</sup> MEL<sup>2</sup> ESPECIAL<sup>3</sup> DE<sup>4</sup> ABIGAIL<sup>5</sup>**

ABIGAIL,<sup>6</sup> A<sup>7</sup> ABELHA,<sup>8</sup> TROUXE<sup>9</sup> MAIS<sup>10</sup> UMA<sup>11</sup> ENCOMENDA<sup>12</sup> DE<sup>13</sup> MEL<sup>14</sup> PARA<sup>15</sup> A<sup>16</sup> SUA<sup>17</sup> MELHOR<sup>18</sup> CLIENTE,<sup>19</sup> ÚRSULA,<sup>20</sup> ÚRSULA<sup>21</sup> ERA<sup>22</sup> A<sup>23</sup> MÃE<sup>24</sup> DO<sup>25</sup> URSINHO<sup>26</sup> TÊO.<sup>27</sup> ELE<sup>28</sup> QUERIA<sup>29</sup> COMER<sup>30</sup> MEL<sup>31</sup> O<sup>32</sup> TEMPO<sup>33</sup> TODO.<sup>34</sup>

ÚRSULA<sup>35</sup> RESOLVEU<sup>36</sup> FAZER<sup>37</sup> UMA<sup>38</sup> SURPRESA<sup>39</sup> NA<sup>40</sup> FESTA<sup>41</sup> DE<sup>42</sup> ANIVERSÁRIO<sup>43</sup> DO<sup>44</sup> FILHO.<sup>45</sup> ELA<sup>46</sup> COMBINOU<sup>47</sup> COM<sup>48</sup> A<sup>49</sup> ABIGAIL<sup>50</sup> QUE<sup>51</sup> GOSTARIA<sup>52</sup> DE<sup>53</sup> ENCOMENDAR<sup>54</sup> DIFERENTES<sup>55</sup> TIPOS<sup>56</sup> DE<sup>57</sup> MEL.<sup>58</sup>

– NÃO<sup>59</sup> CONHEÇO<sup>60</sup> NENHUM<sup>61</sup> OUTRO<sup>62</sup> TIPO<sup>63</sup> DE<sup>64</sup> MEL<sup>65</sup> – DISSE<sup>66</sup> A<sup>67</sup> ABELHA.<sup>68</sup>

– E<sup>69</sup> SE<sup>70</sup> TENTARMOS<sup>71</sup> FAZER<sup>72</sup> O<sup>73</sup> MEL<sup>74</sup> COM<sup>75</sup> GOSTOS<sup>76</sup> DIFERENTES<sup>77</sup> – PERGUNTOU<sup>78</sup> A<sup>79</sup> ÚRSULA.<sup>80</sup>

– BOA<sup>81</sup> IDEIA!<sup>82</sup> MAS<sup>83</sup> VOU<sup>84</sup> TER<sup>85</sup> QUE<sup>86</sup> CRIAR<sup>87</sup> RECEITAS<sup>88</sup> NOVAS.<sup>89</sup>

– NÓS<sup>90</sup> TEMOS<sup>91</sup> AINDA<sup>92</sup> MUITO<sup>93</sup> TEMPO<sup>94</sup> PARA<sup>95</sup> PREPARAR<sup>96</sup> TUDO<sup>97</sup> – DISSE<sup>98</sup> A<sup>99</sup> MAMÃE.<sup>100</sup>

ENTÃO,<sup>101</sup> A<sup>102</sup> PEQUENA<sup>103</sup> ABELHA<sup>104</sup> CRIOU<sup>105</sup> VÁRIOS<sup>106</sup> TIPOS<sup>107</sup> DIFERENTES<sup>108</sup> DE<sup>109</sup> MEL.<sup>110</sup> ERA<sup>111</sup> MEL<sup>112</sup> COM<sup>113</sup> GOSTO<sup>114</sup> DE<sup>115</sup> LIMÃO,<sup>116</sup> DE<sup>117</sup> GOIABA,<sup>118</sup> DE<sup>119</sup> MORANGO.<sup>120</sup>

TUDO<sup>121</sup> FICOU<sup>122</sup> PRONTO<sup>123</sup> A<sup>124</sup> TEMPO<sup>125</sup> PARA<sup>126</sup> A<sup>127</sup> FESTA<sup>128</sup> DO<sup>129</sup> PEQUENO<sup>130</sup> TÊO.<sup>131</sup>

ELE<sup>132</sup> FICOU<sup>133</sup> TÃO<sup>134</sup> FELIZ!<sup>135</sup> E<sup>136</sup> AQUELA<sup>137</sup> FOI<sup>138</sup> A<sup>139</sup> FESTA<sup>140</sup> MAIS<sup>141</sup> ELOGIADA<sup>142</sup> DA<sup>143</sup> REGIÃO.<sup>144</sup> E<sup>145</sup> A<sup>146</sup> ABIGAIL<sup>147</sup> FICOU<sup>148</sup> CHEIA<sup>149</sup> DE<sup>150</sup> ENCOMENDAS<sup>151</sup> DEPOIS<sup>152</sup> DAQUELE<sup>153</sup> DIA.<sup>154</sup> A<sup>155</sup> SUA<sup>156</sup> FÁBRICA<sup>157</sup> DE<sup>158</sup> MEL<sup>159</sup> VIROU<sup>160</sup> UM<sup>161</sup> SUCESSO!<sup>162</sup>

365 BELAS histórias para sonhar. O mel especial de Abigail. Blumenau: Blu Editora, 2016. p. 119. Fragmento. (D00067058)

**IMPORTANTE!** As perguntas sobre a compreensão do texto são apresentadas apenas aqui, no Caderno do Aplicador.

• Encerrada a leitura do texto, diga:

**Muito bem!**

Agora, farei 3 perguntas sobre o texto que você acabou de ler.

Fique tranquilo(a) e responda da melhor maneira que conseguir. Caso não consiga, é só falar, não tem problema.

Vamos começar!







Fonte: Caderno do aplicador, ciclo II, 2024.

#### 4.4 Resultado da avaliação de fluência leitora

A figura 26, abaixo, apresenta o número total de palavras lidas pelos estudantes, utilizadas como critério para a classificação em três perfis de leitura: pré-leitor, leitor iniciante e leitor fluente, a figura 27 representa como está a precisão da leitura dos alunos. De acordo com os resultados obtidos, um aluno classificado como pré-leitor foi capaz de ler, em um minuto, apenas 5 palavras dentre as 60 que lhe foram apresentadas, além de 3 palavras






entre as 40 consideradas desconhecidas. Se compararmos com os conhecimentos linguísticos e fonológicos que alunos nesse nível apresenta, possivelmente as palavras lidas foram as de formação de sílabas canônicas. Em um minuto o aluno que lê silabando não consegue ler muitas palavras devido ao tempo que leva para relacionar grafema e fonema. O leitor iniciante conseguiu ler 31 das 60 palavras conhecidas e 18 das 40 desconhecidas, enquanto o leitor fluente conseguiu ler 49 das 60 palavras conhecidas e 29 das 40 desconhecidas.

Figura 26 – Número de palavras lidas em cada perfil de leitor.

<b>PALAVRAS</b>	<b>PRÉ-LEITOR</b>	<b>LEITOR INICIANTE</b>	<b>LEITOR FLUENTE</b>
Média de palavras lidas corretamente em um minuto	 <b>5 de 60</b>	 <b>31 de 60</b>	 <b>49 de 60</b>
<b>PALAVRAS POSSIVELMENTE DESCONHECIDAS</b>			
Média de palavras possivelmente desconhecidas lidas corretamente em um minuto	 <b>3 de 40</b>	 <b>18 de 40</b>	 <b>29 de 40</b>

Fonte: Site CNCA, resultado ciclo II, 2024.

Figura 27 – Análise da leitura do texto de acordo com os perfis.

<b>TEXTO</b>			
Média de palavras do texto lidas corretamente	Não se aplica a pré-leitores	 <b>1 de 3</b>	 <b>2 de 3</b>
Taxa de precisão obtida na leitura de palavras do texto	Não se aplica a pré-leitores	 <b>89%</b>	 <b>99%</b>
Taxa de compreensão obtida na leitura do texto	Não se aplica a pré-leitores	Não se aplica a leitores iniciantes	 <b>96%</b>

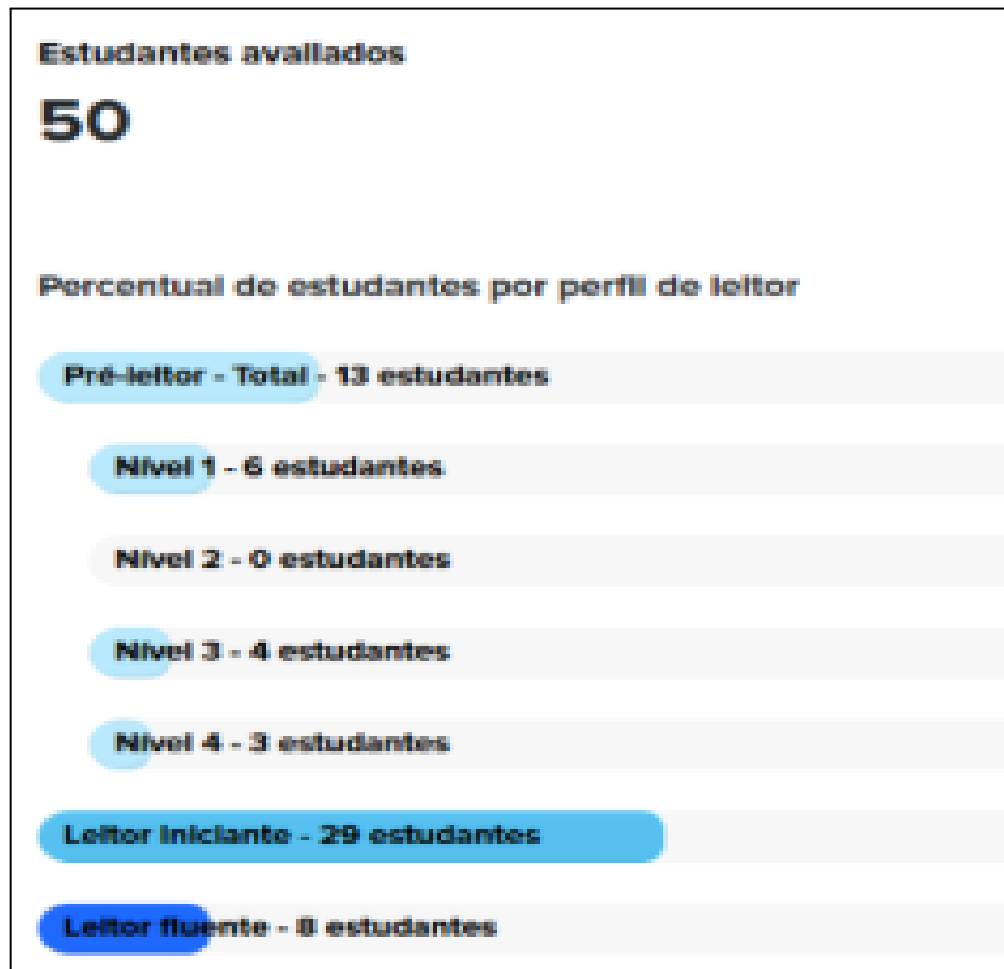
Fonte: Site CNCA, resultado Fluência ciclo II, 2024.

A atividade de leitura de textos não se aplica aos pré-leitores porque o seu propósito é avaliar a taxa de precisão e a compreensão de textos. Enquanto os alunos do perfil leitor

iniciante já conseguem ler com alguma precisão, mas não lhe é cobrada a compreensão textual. Já o perfil leitor fluente conseguem ler os textos com boa precisão e compreensão leitora. A taxa de precisão em testes de fluência se refere à proporção de palavras lidas corretamente em relação total de palavras lidas, seja em um texto ou lista de palavras. Assim, a precisão mede o quão bem o leitor consegue reconhecer e pronunciar as palavras corretamente durante a leitura, sem pausas para decifrar cada uma delas. É interessante apresentar como é calculada a precisão nos testes, é calculada dividindo o número total de palavras lidas corretamente pelo número total de palavras lidas e multiplicando por 100 para obter a porcentagem.

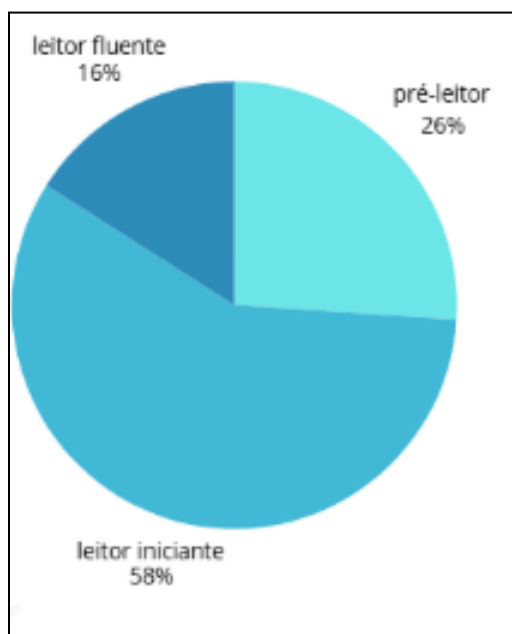
Os dados referentes ao desempenho dos alunos foram consolidados e apresentados por meio das figuras abaixo.

Figura 28- Número de estudantes por perfil de leitor



Fonte: Site CNCA, resultado Fluência, ciclo II, 2024.

Gráfico 2- Resultado das Avaliações de Fluência/perfis de leitores



Fonte: Site CNCA, resultado Fluência, ciclo II, 2024.

Observando-se o resultado apresentado pelas figuras 29 e gráfico 2, algumas considerações podem ser feitas: esses estudantes haviam cursado um ano e meio do ensino fundamental, faltando pouco mais de quatro meses para concluir o segundo ano do Ensino Fundamental, quando se espera que sejam capazes de ler um texto de até 200 palavras de diversas formações silábicas com fluência. O resultado mostra que uma porcentagem muito baixa está no nível de leitor fluente, ou seja, de 50 alunos avaliados apenas 8 realizaram o teste dentro do tempo cronometrado, apresentaram velocidade, precisão e prosódia, portanto são considerados leitores fluentes.

Já uma porcentagem muito alta está em um estágio inicial da leitura, uma vez que dos 50 alunos avaliados, 29 alunos estão lendo pela rota fonológica, estão decodificando, porém não apresentam a fluência leitora, o que deixa a compreensão da leitura comprometida. Por sua vez, o número de alunos que estão no nível pré-leitor foi bem elevado, dos 50 alunos 13 ainda não estão no início do processo de aquisição da leitura, soletram, inventam palavras, estão iniciando a apropriação do SEA.

Dessa forma, o trabalho com a leitura, tanto no aspecto do letramento quanto na análise linguística será muito importante para o desenvolvimento desses alunos para os níveis avançados de leitura. O desenvolvimento da consciência fonológica e a habilidade de relacionar grafema e fonema ajudarão muito no processo de ganhar fluência leitora. Assim, o planejamento pedagógico intencional dos professores faz a diferença nesse processo. Com os

resultados em mãos, as atividades são planejadas com vistas a sanar as lacunas. Isso porque a avaliação é uma ferramenta para subsidiar o planejamento. Sabendo quais conhecimentos o aluno já possui é o primeiro passo para planejar atividades de leitura e compreensão leitora.

#### **4.5 Refletindo sobre os resultados da fluência em leitura**

Observando-se os resultados da avaliação de fluência leitora-2024, aplicada em 50 alunos de duas turmas do 2º ano do Ensino Fundamental da escola municipal, várias reflexões podem ser levantadas. Desse total, apenas 8 apresentaram leitura fluente, 29 estudantes como leitores iniciantes e 13 estudantes no perfil pré-leitores, sendo subdivididos em 6 alunos pré-leitores nível 1, 4 estudantes pré-leitores nível 3 e 3 estudantes pré-leitores nível 4. A grande maioria não conseguiu adquirir a fluência leitora, o que estaria faltando para que estes estudantes conseguissem adquirir essa habilidade tão necessária para que o estudante se torne um leitor competente? Através da análise dos resultados essa pergunta pôde ser respondida, a escola deve continuar o ensino sistemático após o aluno estar alfabetizado, existem outras habilidades a serem desenvolvidas após o processo de decodificação. É o planejar pautado nas habilidades que o aluno precisa desenvolver que vai colaborar para esse aprendizado.

Os leitores iniciantes apresentam uma leitura lenta, silabada, na maioria das vezes ignorando a pontuação e sem expressividade. Ao iniciar as primeiras leituras o aprendiz está em processo de alfabetização, porém necessita de desenvolver habilidades de leitura para chegar à fluência leitora. Ou seja, o aluno já compreendeu que juntando as letras do alfabeto ele consegue formar as sílabas e juntando as sílabas formam as palavras, porém ele realiza esses processos de forma lenta, mecânica, o que dificulta o processo de compreensão do texto.

Em relação à fluência como base para a compreensão leitora, após a análise dos resultados das avaliações dos alunos do 2º ano, observou-se que as questões em que o percentual de acertos foi menor que 70% são questões nas quais os alunos precisam fazer uso da leitura fluente e compreensiva, são questões que havia textos, ordem e opções de respostas que os alunos deveriam ler autonomamente, fazer uso das estratégias de leitura para conseguir responder corretamente às questões. De acordo com Meggiato (2021) há uma relação positiva entre a fluência e a compreensão, o que ratifica os resultados encontrados nesta pesquisa: alunos com fluência leitora tiveram um resultado melhor que os leitores não fluentes. Contudo, sabe-se que apenas a fluência não garante a compreensão e interpretação de textos por parte dos alunos, Soares (2020), Solé (1998) trazem a importância do trabalho de

mediação da leitura através de uma atividade dialógica, onde os alunos são questionados antes, durante e depois da leitura e através destes momentos de reflexão e vivências com outros textos, seja lendo sozinho ou através da leitura do professor, os conhecimentos de outras obras desses autores, o vocabulário, todos esses conhecimentos são acionados e colaboram com o processo de compreensão e interpretação.

Meggiato (2021) deixa uma pergunta em suas pesquisas: a fluência é uma causa ou consequência da compreensão ou essa relação é recíproca? Depois da leitura de Soares (2020), Kleiman, Solé (1998), Ribeiro (2015), juntamente com as minhas experiências enquanto alfabetizadora, posso dialogar com Meggiato e dizer que a recíproca é verdadeira, quando os alunos estão no processo de decodificação, o professor, enquanto leitor proficiente pode ler para eles, em uma roda de histórias, explorar os gêneros, ensinando os vocábulos novos, fazendo o papel de mediador no seu processo de aprendizagem da leitura. Para os estudantes que já iniciaram o processo de aquisição da leitura, o professor também é o mediador, lendo histórias para que eles adquiram a prosódia, proporcionando momentos em escolherão livros e farão a leitura de forma autônoma, incentivando-os a ganharem rapidez na leitura através de preparação para apresentações, saraus, leitura das atividades e textos curtos em sala, dentre tantas outras. Aos poucos, os alunos vão adquirindo habilidades de decodificação enquanto estão no processo de sistematização da fluência em leitura e letramento.

Os resultados das avaliações de leitura e fluência leitora apresentaram a realidade encontrada nas escolas na atualidade, leitores iniciantes que permanecem neste perfil por muito tempo. Uma ideia que é comum à maioria dos professores é pensar que “agora já os alunos sabem ler, tem que ler sozinhos” é o que mais se ouve em uma reunião de planejamento, porém Ferreiro (1999), Soares (2004), Solé (1998), Kleiman (2016) trazem em suas pesquisas, e endossam a minha, que os estudantes precisam continuar a serem ensinados após o processo de aquisição da linguagem escrita. Os alunos precisam conhecer os sinais de pontuação, a acentuação gráfica, a ortografia básica para a fase de alfabetização, a audição de boas leituras em sua diversidade textual, o uso das estratégias de leitura, dentre tantas outras habilidades das quais eles precisam continuar a serem mediados, não dá para esperar que eles se desenvolvam apenas lendo em voz alta. Ler com fluência e compreensão envolve muitos outros conhecimentos além da leitura em voz alta, envolve conhecer os sinais de pontuação, conhecer os gêneros, suportes e campos de atuação, conhecimentos de prosódia e vocabulário e os alunos não aprendem tudo isso sozinhos, eles precisam de um ensino intencional e sistemático.

Quando se observam as questões mais erradas na avaliação de leitura (impressa) percebe-se que muitas vezes o aluno acerta baseado em pistas textuais e estruturais de layout da questão: palavras em caixa alta no título ou no cartaz, a formatação do texto, a repetição da palavra do título na opção correta, as imagens, as expressões dos personagens das tirinhas, poucas palavras nos balões de diálogo, o que é um resultado positivo, significa que os alunos já estão conseguindo fazer uso de muitas estratégias de leitura e compreensão. Contudo, questões onde estas pistas não existem, onde os alunos precisam de uma leitura autônoma em um texto verbal, leitura de trechos curtos do texto, ordens e opções, alunos leitores iniciantes e pré-leitores apresentaram muitas dificuldades em responder. Questões de identificar a finalidade, o assunto, o tema central, localizar informações explícitas e pequenas inferências, poderiam não ser respondidas com sucesso por alunos disfluente. Sendo assim, a fluência é uma habilidade essencial para o desenvolvimento da compreensão leitora. Esta torna-se uma estratégia muito importante para a sistematização da fluência leitora, tendo em vista que quanto mais construção de sentidos o leitor depreende no ato de ler, mais rápida vai sendo sua decodificação, pois sua mente fica permeada de sentidos trazidos pela compreensão, sua mente não perde tempo em buscar sentidos, os mesmos estão ali, e, assim, a mente se preocupa em decodificar cada vez mais rápido, uma complementando a outra, a evolução de uma habilidade reflete positivamente na evolução da outra.

Concluindo, as análises das avaliações de leitura e fluência leitora mostram que a escola precisa ensinar os alunos a fazerem uso das estratégias de fluência e compreensão de textos. Em relação à fluência, Pulieze (2015, p.52) afirma que a escola pode e deve estabelecer o ensino de fluência através do planejamento de “atividades com leituras e prosódia, por meio da leitura oral de textos que possibilitaram ênfase na expressão e significado, como piadas, diálogos e poesias.” A respeito da compreensão leitora, Solé (1998, p.70) afirma que “[...] é preciso ensinar estratégias para a compreensão de textos. Estas não amadurecem, nem se desenvolvem, nem emergem, nem aparecem. Ensinam-se-ou não se ensinam- e se aprendem ou não se aprendem.”

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação propôs uma análise dos resultados da avaliação de leitura e fluência dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, com o objetivo de analisar o perfil leitor dos estudantes do segundo ano de uma escola municipal, de um município, situado no sudoeste de Minas Gerais e refletir sobre a relação da fluência com a compreensão leitora e, por fim, a elaboração de um produto educacional contendo propostas pedagógicas que visam promover uma aprendizagem mais significativa, suporte para o trabalho com a formação continuada de professores e especialistas em educação. Os resultados da pesquisa sugerem que, muitos alunos, mesmo tendo cursado a educação infantil e um ano e meio do Ensino Fundamental, ainda enfrentam dificuldades significativas no processo de leitura, fluência e compreensão de textos.

As habilidades nas quais os alunos obtiveram um percentual de acertos abaixo de 70% são aquelas que necessitam de uma leitura fluente e compreensiva, habilidades nas quais os alunos precisam fazer uso das estratégias de leitura e interpretação para compreender as ordens, o texto decodificado, para raciocinar e conseguir marcar a opção correta, os alunos precisam ter um bom nível de letramento, conhecer os diversos tipos e gêneros textuais, multissemióticos e multimodais. Dessa forma, o aluno precisa terminar o 2º ano do Ensino Fundamental com o seu processo de alfabetização sistematizado, com um bom nível de consciência fonológica e letramento. É preciso ter um currículo programado para que o aluno aprenda a ler, é necessário ensinar o aluno a ler nas entrelinhas, a fazer uso das pistas visuais e estruturais do texto, a relacionar os gêneros e características dos autores, a relacionar os temas das leituras com as vivências literárias anteriores e a enriquecer o seu vocabulário. O planejamento intencional da leitura é capaz de oferecer todas essas ferramentas para que os alunos construam habilidades leitoras e possam se tornar leitores fluentes e proficientes.

A análise dos perfis dos estudantes aliada às estratégias assertivas de ensino da leitura são de grande valia para o aprendizado da leitura e compreensão. Conhecer o que cada perfil de leitor é capaz de realizar com autonomia e com mediação é muito importante para a elaboração da proposta de intervenção pedagógica, é o professor mediador saber atuar na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), é o fazer junto até que o aluno consiga fazer sozinho, é ser o modelo leitor que ele precisa para adquirir a prosódia e a entonação, é fazer com que esse aluno reflita sobre a consciência fonológica, percebendo as similaridades e as diferenças, até que ele se torne um exímio manipulador das sílabas do nosso SEA, é fazer com

que os alunos se encantem pela literatura, viajando pelo mundo da fantasia, através das leituras deleites que serão planejadas.

Nesse ínterim, espera-se que o resultado dessa dissertação possa auxiliar os professores nesse fazer pedagógico que deve ser intencional e criativo, intencional porque todo ato de educar tem que ter uma intenção e criativo no sentido de trazer as suas convicções pedagógicas para despertar em seus aprendizes o gosto pelo conhecimento. Entretanto, é importante reconhecer as limitações dessa pesquisa, o estudo foi conduzido em um contexto específico, envolvendo apenas 122 alunos de cinco turmas de 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal da região sudoeste de Minas Gerais, o que pode limitar a generalização dos resultados para outros contextos educacionais. Mesmo assim, demonstra um potencial enorme no que diz respeito ao trabalho com a diversidade textual e a importância do monitoramento das aprendizagens dos estudantes, assumindo a relevância da análise dos resultados das avaliações de leitura, fluência e compreensão leitora. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao incorporar essa necessidade de integração de novas tecnologias, orienta os educadores na construção de metodologias que favoreçam uma abordagem mais dinâmica e interativa da leitura.

O desenvolvimento de um curso de extensão - 40 horas, como produto educacional desta pesquisa, surge como uma proposta ativa de formação continuada, objetivando a vivência de metodologias ativas e estratégias diversificadas no ensino da leitura. Este curso enfatiza uma metodologia pautada nos multiletramentos, considerando a diversidade textual como ferramentas centrais no processo de ensino-aprendizagem da leitura. O curso foi planejado para promover uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e proporcionar aos professores ferramentas práticas para engajar seus alunos de maneira mais envolvente. Ao trabalhar com a diversidade de gêneros textuais, o curso visa incentivar os alunos a se tornarem leitores mais autônomos e críticos, capazes de ler de forma reflexiva, contextualizada e a desenvolver o prazer pela leitura. Para que os alunos se tornem leitores críticos, é necessário que as atividades de leitura não sejam vistas apenas como uma tarefa escolar, mas como uma prática que desperte o interesse, a curiosidade, a reflexão, o desenvolvimento do imaginário e da criatividade. Nesse sentido, a promoção da leitura como uma atividade prazerosa e significativa é um passo importante para que os alunos se engajem de forma mais ativa com os textos e desenvolvam habilidades que transcendam o ato de decodificar. Outro ponto relevante deste trabalho é a importância de uma abordagem pedagógica mais inclusiva, que leve em consideração as diferentes realidades e estágios de

desenvolvimento educacional que os alunos estão. Ao adotar metodologias diferenciadas e recursos adequados, o ensino da leitura pode ser ampliado e democratizado, alcançando todos os estudantes, independentemente de suas limitações ou dificuldades iniciais. Nesse sentido, em consonância com os objetivos da BNCC quanto ao trabalho com a leitura, essa pesquisa busca promover a diversidade e a inclusão, reforçando a necessidade de um ensino que se adapte às realidades de cada aluno e busque fomentar um ambiente de aprendizagem significativo e colaborativo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASSOLINI, F. E.; TFOUNI, I. V. **Os (des)caminhos da alfabetização, do letramento e da leitura**. [S.l.: s.n.], 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília: MEC, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023**. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Brasília: MEC, 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC; SEALF, 2019.
- BRITTO, L. P. L. **Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1996.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.
- CARDOSO, P. S. H.; FREITAS, M. P. Aplicação do modelo da dupla rota no diagnóstico da dislexia: revisão sistemática. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 36, n. 111, p. 368-377, 2019.
- CHARTIER, A. M.; CLESSE, C.; HÉBRARD, J. **Ler e escrever: entrando no mundo da escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- COLOMER, T. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- CUNHA, V. L. O.; CAPELLINI, S. A. **A fluência na leitura como ponte entre a decodificação e a compreensão de textos: análise psicolinguística e cognitivo-linguística das provas de habilidades metalinguísticas e leitura realizadas em escolares de 2ª a 5ª série**. 2010.
- FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1999.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- GARCEZ, L. H. C. A construção social da leitura. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, n. 5, p. 5–7, 2000.
- GIROTTO, S. G. G. C.; SOUZA, J. R. **Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem**. [S.l.: s.n.], abr. 2010.
- INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Divulgados os resultados do Pisa 2022**. Disponível em: <https://www.inep.gov.br>. Acesso em: 17 jan. 2025.
- INFORSATO, Edson do Carmo; COELHO, Sônia Maria (org.). **Anos Iniciais do Ensino**

**Fundamental**. São Paulo: Unesp; Univesp, 2017. v. 1.

KLEIMAN, Ângela B. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes Editores, 2016.

KLEIMAN, Ângela B. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 16. ed. Campinas: Pontes, 2022.  
KRAMER, S. Leitura e escrita de professores. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 20., 2013. **Anais** [...]. [S.l.]: ANPEd, 2013.

LIMA JUNIOR, E. B. *et al.* Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 44, p. 36-51, 2021.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2012.

MARINHO, M. Z. **Psicolinguística**: a aquisição da linguagem oral e escrita na infância. [S.l.: s.n.], [s.d.].

MEGGIATO, Amanda Oliveira; CORSO, Helena Vellinho; CORSO, Luciana Vellinho. Fluência de leitura: evolução do construto e relações com a compreensão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, 2021.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 2009. p. 9–29.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. Disponível em: <https://brasil.un.org.pt-br/sdgs>. Acesso em: 8 out. 2025.

PAIGE, D. D.; RASINSKY, T. V.; MAGPURI-LAVELL, T. Is fluent, expressive reading important for high school readers? **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, v. 56, n. 1, p. 67-76, set. 2012.

PULIEZI, S.; MALUF, M. R. A fluência e sua importância para a compreensão da leitura. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 19, n. 3, p. 467-475, set./dez. 2014.

PULIEZI, S. **A fluência na leitura como ponte entre a decodificação e a compreensão de textos**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

PULIEZI, S. **A fluência na leitura como ponte entre a decodificação e a compreensão de textos**. Curitiba: Editora CRV, 2017.

RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Língua Portuguesa**: Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEB, 2010. v. 19. (Coleção Explorando o Ensino).

RIBEIRO, A. E. Texto e leitura hipertextual: novos produtos, velhos processos. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 9, n. 2, p. 15-32, jul./dez. 2006. DOI: 10.15210/rle.v9i2.15637.

RIBEIRO, A. E. **Navegar lendo, ler navegando**: aspectos do letramento digital e da leitura

de jornais. 2008. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

RIBEIRO, A. E.; COSCARELLI, Carla Viana. **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2017.

RIBEIRO, A. E.; COSCARELLI, C. V. Leitura e ensino: por avaliações que levem (mesmo) os ambientes digitais em consideração. **Texto Digital**, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 101-117, 2019. DOI: 10.5007/1807-9288.2019v15n2p101.

RIBEIRO, A. E. Letramento digital: lendo em papel e em pixel. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, 2020.

RIBEIRO, A. E. Sem modo avião: jovens e leitura de livros, hoje. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 93-108, 2020. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v25i1p93-108.

RIBEIRO, A. E. Novas tecnologias. *In*: **ENTRE Ideias**. Salvador: UFBA, [20--].  
ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SILVA, E. T. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, T. E. **A produção da leitura na escola**: pesquisas X propostas. 2. ed. São Paulo: Ática, 2005.

SIMAVE/CAED. **Portal das Avaliações**. Disponível em: <https://www.simave.caed>. Acesso em: 17 jan. 2025.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5–17, 2004.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SOUSA, Angélica Silva de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 43, p. 64–83, 2021.

SOUSA, Angélica Silva de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; ALVES, Laís Hilário. **A pesquisa bibliográfica**: princípios e fundamentos. [S.l.: s.n.], [s.d.].

TEIXEIRA, E. S.; SILVA, J. M. As facetas da alfabetização nos programas de formação continuada de professores alfabetizadores: do PROFA à Política Nacional de Alfabetização – PNA. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 10, n. 2, p. 665–679, 2021.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Compromisso Nacional Criança Alfabetizada**. Disponível em: <https://analise-todos-pela-educacao-compromisso-nacional-crianca-alfabetizada.pdf>. Acesso em: [inserir data de acesso].

## ANEXOS

## ANEXO A - Autorização do Secretário Municipal para pesquisa em dados públicos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS  
AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA EM DADOS DA AVALIAÇÃO DE LEITURA E FLUÊNCIA  
LEITORA, CNCA-2024

Ilmo Senhor Secretário Municipal de Educação Lucas  
Cândido de Oliveira

Meu nome é Elcimar Aparecida dos Reis Garcia, sou professora da rede pública da Secretaria Municipal de Minas Gerais (SME) e também Especialista em Educação Básica da rede pública Estadual de São Sebastião do Paraíso, Minas Gerais. Atualmente, curso o Mestrado Profissional em Educação na Universidade Federal de Lavras, por meio do Projeto Trilhas - SEEMG. Minha pesquisa discute sobre o tema: O desenvolvimento da fluência leitora na alfabetização e está alinhada aos conteúdos da Base Nacional Comum Curricular.

Solicito a vossa autorização para pesquisar os resultados das avaliações de Leitura e Fluência em leitura, ciclo II, CNCA, aplicada nas turmas de 2º ano do Ensino Fundamental, em junho de 2024, na Escola Municipal Professora Alice Naves Ferreira. A pesquisa tem por objetivos analisar e investigar como estão os níveis de leitura e compreensão dos alunos em processo de alfabetização, o que esses resultados nos mostram, quais estratégias devem ser levadas em conta no planejamento do professor.

Metodologicamente, será realizada uma análise das avaliações de leitura e fluência, artigos e trabalhos que tratem o tema. Os dados serão utilizados no Projeto de Pesquisa "**LEITURA E FLUÊNCIA: UMA ANÁLISE DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DE FLUÊNCIA DOS ALUNOS DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**", para elaboração e conclusão da Dissertação de Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras - UFLA - Projeto Trilhas.

A justificativa dessa pesquisa é porque essa temática é atual e de grande relevância para aquisição da fluência leitora, além de fornecer subsídios para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes.

A equipe pedagógica da Escola Municipal Professora Alice Naves Ferreira receberá o Termo de Consentimento com as devidas informações sobre o projeto, para leitura e a devida aprovação e ciência da pesquisa. As questões que comporão a entrevista serão enviadas com antecedência para leitura e apreciação dos profissionais envolvidos.

Atenciosamente,

Elcimar Aparecida dos Reis Garcia, matrícula 4194.

São Sebastião do Paraíso, Minas Gerais, 05 de  
novembro de 2025.

O Sr. Secretário da Secretaria Municipal de Educação, Lucas Cândido de Oliveira, autoriza a realização da pesquisa fazendo a concessão do uso das dependências da Escola Municipal Professora Alice Naves Ferreira para a efetivação dos procedimentos metodológicos necessários para a coleta de dados da pesquisa

Assinatura e carimbo:



Lucas Cândido de Oliveira  
Secretário Municipal de Educação

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - Produto Educacional

Curso de Extensão: **Leitura, Fluência e Compreensão Leitora nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**

**Origem do Produto:**

Trabalho de Dissertação de Mestrado Profissional intitulado "Práticas de Leitura: uma análise dos resultados da avaliação de fluência dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental", proposto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Lavras, Minas Gerais do Estado da Bahia, área Formação de Professores, na linha de pesquisa - Linguagens, Diversidade Cultural e Inovações Pedagógicas.

**Nível de Ensino a que se destina o Produto:** Educação Básica

**Área de Conhecimento:** Educação

**Público-alvo:** Professores Alfabetizadores, Especialistas em Educação e profissionais que atuam no AEE.

**Disponibilidade:** O curso pode ser replicado pela autora ou terceiros, desde que mantenha-se o respeito à autoria do Produto Educacional, não sendo permitido o uso comercial por terceiros.

**Divulgação:** Convite à Secretaria Municipal de Educação e por meio digital aos profissionais da Rede Estadual de Ensino.

**Apoio Financeiro:** Financiado pela própria autora.

**Categoria:** Atividade de Extensão.

**Finalidade:** Colaborar com a formação continuada dos professores da Educação Básica da Rede Municipal e Estadual de Ensino, com vistas na melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem, tomando como base a problemática relacionada à Leitura, fluência e compreensão leitora.

**Justificativa**

Este curso de formação continuada é o Produto Educacional da dissertação de Mestrado Profissional "Práticas de Leitura: uma análise dos resultados da avaliação de fluência dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental. Este recurso se materializa como instrumento formador, resultado das reflexões realizadas após as análises dos resultados das avaliações de leitura e fluência leitora, aplicada aos 122 alunos que cursavam o 2º ano do Ensino Fundamental, em junho de 2024, em uma escola municipal, situada em um município do sudoeste de Minas Gerais. Este instrumento tem como objetivo colaborar com a formação

continuada dos professores, especialistas em educação da rede municipal e profissionais da rede estadual que atuam no Atendimento Educacional Especializado - AEE, proporcionando momentos de reflexão sobre a prática do ensino da leitura e fluência e sua relação com o processo de aquisição da compreensão leitora. Este instrumento tem como princípio norteador a formação pedagógica como mola propulsora de qualidade na educação, o qual teve como ponto de partida os resultados das avaliações de fluência em leitura, apresentadas na pesquisa. Após o processo de análise dos resultados e em conformidade com o arcabouço teórico que constitui a base da pesquisa, constatou-se que 84% dos alunos que foram avaliados quanto à fluência não conseguiram atingir o nível de leitor fluente. Professores se deparam em sua prática pedagógica com muitos problemas que dificultam a consolidação do ensino da leitura e da aprendizagem dos alunos, por isso, este curso foi proposto como instrumento orientador para os professores elaborarem os seus planos de ensino, considerando as especificidades que cada aluno apresenta, de modo que boas intervenções sejam planejadas em relação à leitura. Este curso será aplicado no ano letivo de 2026 e poderá ser replicado sempre que necessário, nas reuniões de módulo II dos professores.

## **Introdução**

A premissa deste Curso de Formação adveio dos resultados da pesquisa, nos quais ficaram evidentes que 84% dos alunos que estavam cursando o 2ª ano do Ensino Fundamental, ciclo II não conseguiram atingir o nível de leitor fluente, o que dificulta o prosseguimento dos alunos em seu processo de aprendizagem. Isso acontece porque a leitura é a base para todo o aprendizado dos demais conteúdos. Outra questão que deve ser abordada é a formação continuada, estratégia necessária para garantir o desenvolvimento de habilidades de ensino aos professores, nesse contexto cursos com carga horária curta são bem aceitos, pois pontuam um problema, oferecem o embasamento teórico e prático, pautados em bons autores e experiências exitosas no ensino da leitura. Sendo assim, o curso oferece orientações pedagógicas voltadas para as metodologias de trabalho do professor, para a inovação da prática pedagógica, de modo que seja direcionada aos problemas diagnosticados pela avaliação contínua de leitura e fluência.

Dessa forma, o Curso não se constitui um receituário, mas ferramenta pedagógica que indica possibilidades no trabalho do professor. As sugestões de trabalho com a leitura e fluência consiste em que sejam contextualizadas, levando em consideração as realidades em que as escolas estão inseridas, o nível de leitura em que cada aluno está, o nível de letramento em que cada aluno se encontra, possibilitando, com isso, a concretização de um trabalho pedagógico mais prazeroso e

significativo, a fim de aprimorar a qualidade da atuação docente, conseqüentemente, de fazer a diferença no processo de ensino da língua materna dos alunos que estão cursando o 2ª ano do Ensino Fundamental.

### **1. As multifacetadas da Leitura**

A leitura é uma prática de linguagem complexa que envolve fatores tanto cognitivos quanto socioculturais. Essa habilidade transcende a mera decodificação de palavras e frases, exigindo uma interação dinâmica entre o leitor e o texto. O leitor deve, portanto, empenhar-se ativamente para construir sentidos, utilizando um conjunto de conhecimentos previamente adquiridos. Isso abrange não apenas o entendimento do sistema de escrita alfabética e do vocabulário, mas também uma compreensão do contexto cultural, histórico e emocional em que o texto foi produzido. Além disso, a leitura é moldada por experiências pessoais e sociais, que influenciam a interpretação e a compreensão de textos.

Nesse ínterim, cabe a seguinte pergunta: o que é ler? Uma pergunta que poderia ser respondida de diversas formas, para os mais leigos ler poderia ser a capacidade de decodificar os escritos em sons, para muitos professores e pedagogos poderia ser a construção de sentidos ao que se decodifica, o que varia de acordo com a concepção que se têm de ensino e aprendizagem. Em uma perspectiva tradicional, o ensino da leitura é descrito por alguns pressupostos básicos, que apresentam a ideia do que é ler e do que é ensinar. A leitura é a tradução dos signos gráficos e em oral, o processo de leitura é centrado no texto, onde através da oralização o leitor busca extrair-lhe o significado e concebe o aprendizado de forma passiva pelo aluno, o professor está no centro do processo e cabe ao aluno reproduzir o que lhe é ensinado.

Britto (2006, p. 84) vai dizer que “ler é uma ação intelectual, através da qual os sujeitos, em função de suas experiências, conhecimentos e valores prévios, processam informação codificada em textos escritos”. O autor acredita que o processo de leitura do indivíduo acontece a partir de uma “ação cultural historicamente constituída” (Britto, 2006, p. 84). Ainda de acordo com o autor, ele não acredita que a leitura seja apenas um acúmulo de informações; mas sim um conjunto de valores originados no seio da sociedade. Para o autor, “a leitura é um ato de posicionamento político do mundo” (ibidem, p. 84). Partindo dessa ideia de leitura como um ato político, Soares (1988) afirma que a leitura é um processo político, e que os agentes que formam os leitores, como é o caso dos alfabetizadores, dos professores e dos bibliotecários, desempenham um papel político e que a ação deles poderá ou não ser um instrumento de transformação social.

De acordo com a (BNCC, 2017), aprender a ler e a escrever oferece aos estudantes uma experiência inovadora e surpreendente, ampliando suas oportunidades de adquirir conhecimentos em diversos componentes curriculares. Essa inserção na cultura letrada permite que os alunos participem de forma mais autônoma e protagonista na vida social. Ademais, esse processo é essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de expressão.

No 2º ano, os alunos começam a explorar textos mais complexos e a aprimorar suas habilidades interpretativas, o que lhes possibilita uma compreensão mais profunda do mundo ao seu redor. A alfabetização transcende o âmbito educacional, constituindo uma porta de entrada para a cidadania ativa, onde os estudantes se tornam aptos a questionar, dialogar e propor soluções para os desafios que enfrentam em sua comunidade.

Quando se levantam dados sobre a qualidade da alfabetização brasileira, os resultados dos alunos nas avaliações de Leitura e Fluência em leitura ainda não são motivos de comemoração, tendo em vista que as crianças continuam no final do segundo ano do Ensino Fundamental sem aprenderem a ler textos curtos com compreensão. De acordo com o INEP, a partir dos resultados do SAEB dos anos de 2019 e 2021, houve queda no desempenho dos alunos em alfabetização, mostrando que apenas 54,8% dos alunos avaliados conseguiram ler e interpretar com proficiência esperada para o ano escolar.

Os resultados das avaliações externas CNCA de 2024, analisados nessa pesquisa, mostram que 84% dos alunos que estão cursando o 2º ano do Ensino Fundamental não tem construídas as habilidades necessárias para ser um leitor fluente, ou seja, um leitor que consiga ler e compreender o que está lendo, fazendo conexões do texto lido com outros conhecimentos que já possui e posicionando-se criticamente frente a ele, argumentando sobre suas ideias e formulando novas interpretações.

Dessa forma, a elaboração deste produto educacional vem de encontro com as necessidades observadas durante a pesquisa. O trabalho com a leitura deve ser planejado de forma sistemática e intencional e tendo em vista os resultados obtidos nas avaliações de leitura e fluência leitora e percebe-se que apenas 16% dos alunos são leitores fluentes, 58% são iniciantes e 26% são pré-leitores. Estes dois últimos perfis são formados por alunos que estão começando o processo de decodificação das letras e sílabas e assimilando a consciência fonológica, alguns ainda estão apenas reconhecendo as letras, soletrando, outros já conseguem decodificar palavras de sons simples, de forma vagarosa e silabada, necessitando voltar na palavra ou frase e fazer a releitura. Assim, pode-se concluir que sem a leitura fluente, os alunos encontram muita dificuldade para compreender os textos com autonomia.

Sendo assim o curso colabora com a formação continuada dos professores, garantindo-lhes o conhecimento dos perfis de leitura em que seus alunos se encontram e apropriarem-se de boas estratégias para usar em cada um desses perfis, objetivando a evolução gradual em cada um deles. Se o professor sabe o que fazer para que seus alunos evoluam na fluência leitora e faz um bom planejamento, auxiliado pela avaliação mediadora, os alunos terão êxito em seu aprendizado.

## **2. Fluência leitora**

A fluência em leitura é um componente fundamental para a compreensão de textos, pois abrange não apenas a habilidade de decodificar palavras rapidamente, mas também a capacidade de interpretar seu significado de maneira precisa e automática. Diversos estudos (Maluf, Ribeiro, 2015; Rasinski, 2004; Meggiato, 2015; Soares, 2016) sugerem que a fluência é um forte preditor do sucesso acadêmico em etapas posteriores da vida escolar, isso porque um leitor fluente não precisa concentrar todos os esforços na decodificação, o que possibilita construir sentidos no ato da leitura.

É definida como a capacidade de ler com velocidade, precisão e prosódia, de forma fácil, suave e espontânea, sem dificuldades no reconhecimento automático das palavras. Esse conjunto de habilidades permite que o leitor não apenas decodifique as palavras, mas também compreenda e interprete o texto de maneira mais profunda e significativa. Isso acontece porque quanto mais rápida for a leitura, mais tempo sobrar para que o cérebro se dedique a outras habilidades necessárias para a compreensão do que foi lido, o contrário, quando a leitura é muito lenta, o cérebro dedica muito tempo na decodificação, transformando em sons aqueles grafemas que ao chegar ao final da frase, o leitor terá pouco tempo para a interação como o texto. Um leitor fluente é capaz de processar as informações textuais de maneira eficiente, o que libera recursos cognitivos para a compreensão e análise do conteúdo. A fluência contribui para uma leitura compreensiva e menos cansativa, permitindo que o leitor se concentre na construção dos sentidos do texto.

A fluência leitora é uma habilidade que se compõe de três dimensões fundamentais: precisão, automaticidade (velocidade) e prosódia (expressividade). Após serem automatizadas, essas dimensões ocorrem simultaneamente quando leitores proficientes se envolvem em atos de leitura.

Ainda de acordo com (Meggiato, 2020) a precisão na leitura é a capacidade de reconhecer com facilidade e de forma correta as palavras, ou seja, realizar a decodificação

grafema-fonema, essa habilidade avalia a exatidão da leitura em voz alta de um texto pelo aluno, sendo expressa em porcentagem de palavras lidas corretamente. A transformação dos grafemas em fonemas depende, essencialmente, das habilidades fonológicas de decodificação, que estão associadas à aquisição do sistema notacional da escrita alfabética. O processo de decodificação é muito importante para a ativação dos procedimentos necessários à compreensão da mensagem.

A automaticidade é a habilidade de conseguir realizar a leitura de forma rápida, sendo adquirida ao participar de atividades que desenvolvam a decodificação.

A prosódia é nome dado ao termo que descreve a expressão, à entonação, ao ritmo com que a leitura é realizada. De acordo com (Meggiato, 2021) ler com prosódia é ler com expressão apropriada, ritmo e entonação, permitindo a manutenção do significado. Prosódia é comparado à música da linguagem oral, a entonação é a frequência da fala, podemos iniciar com elevação de pronúncia das palavras e em alguns momentos ter uma queda, abaixar, o que varia de acordo com as emoções também. A entonação é uma habilidade que não precisa de um ensino, precisa de um modelo leitor. O aluno aprende a ler com entonação se tiver um professor que goste de ler e o faça com entonação.

A automaticidade (Meggiato, 2021) é um conceito usual em nosso dia a dia, há atividades que estamos tão acostumados a fazer que não necessitam mais da consciência para fazê-las, ou seja, não precisa de reflexão para desempenhá-las, isso é estar no automático. Um bom exemplo é quando tiramos carteira de motorista e começamos a dirigir, no início tomamos consciência do passo a passo que temos que fazer, depois quanto mais fazemos as mesmas coisas, vamos ganhando automaticidade, nossas ações vão se tornando automáticas, com a leitura é a mesma coisa, quanto mais lemos, mais automatismo vamos ganhando.

A automaticidade na leitura é adquirida através de um trabalho com a diversidade de gêneros e textos, a participação em momentos de leitura e ouvindo bons modelos leitores, dentre eles, destaca-se de modo especial o professor. A habilidade em reconhecer palavras automaticamente é especialmente importante, pois elimina a necessidade de decodificação consciente (letra por letra ou sílaba por sílaba). Dessa forma, a automaticidade na leitura facilita a fluência, permitindo que o leitor mantenha um fluxo contínuo de leitura e não perca o fio condutor dos sentidos que podem ser construídos.

Por isso, o curso abordará a importância de o professor elaborar estratégias de leitura, atividades nas quais os alunos participarão de rodas de leitura, contação de histórias, atividades que envolvem a leitura de sílabas, palavras, frases e textos, sempre dentro de um contexto de função social. Assim, o trabalho com os textos requer tanto a ênfase na leitura

rápida quanto na contextualização das informações que o texto oferece ao leitor: o estilo do autor, a fonte, a estrutura, o que sabem do assunto do texto, o título, estudo do vocabulário, dentre tantas outras estratégias de leitura.

3. Ementa do Curso: Leitura, Fluência e Compreensão Leitora nos Anos Iniciais – 1º e 2º Ano do Ensino Fundamental

**Carga Horária:** 40 horas

**Modalidade:** Online (atividades síncronas e assíncronas)

**Público-alvo:** Professores alfabetizadores (1º e 2º ano), coordenadores pedagógicos, estudantes de pedagogia, profissionais da alfabetização e do AEE.

Objetivo Geral: Fortalecer a prática pedagógica dos professores alfabetizadores, oferecendo fundamentos teóricos e metodológicos sobre o desenvolvimento da leitura, com foco na fluência e compreensão leitora nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Objetivos Específicos:

- a- Conceituar a leitura;
- b- Conceituar fluência e compreensão leitora;
- c- Vivenciar estratégias para desenvolver a fluência e a compreensão leitora

desde os primeiros anos escolares.

**Conteúdo Programático:**

Módulo 1 – Leitura: diversas abordagens (8h)

- O que é ler? A leitura como processo cognitivo e social.
- Relação entre decodificação, fluência e compreensão leitora.

Módulo 2 – Fluência e Compreensão Leitora (10h)

- O que é fluência na leitura?
- A fluência como ponte para a compreensão.
- A importância da oralidade e da entonação na leitura.
- Estratégias de leitura e interpretação.

Módulo 3 – Como trabalhar a fluência e compreensão leitora em sala de aula (6h)

- Planejamento de atividades integrando leitura, fluência e compreensão.
- Sequências didáticas com os gêneros textuais e a rotina de leitura diária na alfabetização.
- O uso de literatura infantil e textos curtos: parlendas, músicas, dentre outros para ganhar fluência e compreensão.

Módulo 4 Avaliação e Intervenção Pedagógica (4h)

- A avaliação de leitura e fluência em leitura.
- Instrumentos para avaliar leitura, fluência e compreensão (protocolos, fichas de observação, registros).
- Intervenções pedagógicas para estudantes com dificuldades de leitura.

#### Metodologia:

- Aulas dialogadas com base em uso das estratégias de leitura.
- Análise de práticas e registros de sala de aula.
- Rodas de leitura e oficinas práticas.
- Estudo de vídeos e protocolos de fluência.
- Planejamento colaborativo de atividades.
- Sugestões de atividades para leitura em sala com turmas de 1º e 2º ano.

#### Avaliação:

- Participação ativa nas discussões e oficinas.
- Análise crítica de práticas pedagógicas.
- Autoavaliação.

#### **Conclusão:**

A escola deve oferecer momentos em que os alunos entrarão em contato com bons modelos leitores, pois não há outro meio de se adquirir a prosódia na leitura senão pelo contato com leitores fluentes e competentes. No planejamento do professor deve haver atividades que contemplem a sistematização da relação grafema/fonema, da consolidação da consciência fonológica e do SEA, principalmente da consciência fonêmica, atividades de leitura de pequenos textos, de boa qualidade, bons autores, onde o aluno participará de diversas estratégias de leitura: individual, em coro, em duplas, ouvindo a professora. O planejamento deve conter momentos significativos de leitura oral: ler para se apresentar em um sarau ou uma pesquisa, ler um bilhete deixado pela turma que usa a sala no contraturno, ler cartazes e resenhas para se informar sobre assuntos pertinentes ao grupo.

Quanto mais os alunos estiverem imersos em práticas sociais de leitura, maior será o desenvolvimento de sua fluência e letramento. Através das aulas de literatura, os professores podem questionar os seus alunos fazendo-os pensar sobre as informações trazidas pelo livro -ilustrações, autor, título, estrutura gráfica- fazendo-os levantar hipóteses, fazendo-os inferir e

buscar construir sentidos com o texto.

Formar bons leitores é a missão principal da escola, para isso faz-se necessário que os professores sejam orientados a planejarem momentos de leitura nas quais os usos das estratégias de leitura sejam estimuladas, momentos em que a leitura como processo cognitivo seja ensinada e a busca pela fluência em leitura seja praticada. A leitura como atividade interativa também necessita de um planejamento, há a necessidade de se dialogar com os alunos sobre as características estruturais e textuais, onde esse gênero circula, onde foi produzido, para que serve, em quais contextos foi produzido. Para isso, é necessário que os professores tenham conhecimentos linguísticos, psicológicos e literários para fazer o seu planejamento. Para planejar, o professor deve saber avaliar, analisar e classificar os alunos em relação ao nível de leitura em que cada um se encontra. Com esses conhecimentos em mãos, o professor precisa conhecer técnicas e estratégias de ensino de leitura que deram certo e plausíveis de serem replicadas, nesse ínterim apresento esse curso como forma colaborar com o aprendizado do professor e demais profissionais que atuam com o ensino da leitura, de modo que venham se apropriar de ferramentas pedagógicas e, assim, poder atuar melhor em relação ao ensino da leitura.

Sendo assim, esse produto educacional cumpre o seu papel de replicabilidade do conhecimento. Será uma forma de formar os professores e demais profissionais que atuam no campo da leitura para que possam atuar de forma confiante e segura. O curso tem a possibilidade de ser replicado sempre que houver necessidade, tendo em vista que fará parte da minha atividade profissional, como especialista em educação.